



Zeitschrift

für das

Gelehrte- und Realschulwesen.

Pädagogische Vierteljahrschrift.

Zeitschrift

für das

Gelehrte- und Realschulwesen.

Mit besonderer Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts

unter Mitwirkung von

Director Dr. Curtman, Rector Dr. Eckstein, Professor Kapff,

herausgegeben

von

Rector Dr. Schnitzer.

Dritter Jahrgang.

Als Fortsetzung der Zeitschrift „Die Mittelschule" I. und II. Jahrg.

Stuttgart.
Verlag von Ebner & Seubert.
1847.

Gedruckt bei K. Fr. Hering & Comp.

Inhalts-Uebersicht.

I. Abhandlungen.

II. Recensionen.

III. Berichte.

I. Abhandlungen.

Ueber die Kunst des Vortrags.

A. Die höhere Leselehre.

Ein methodisches Fragment von Curtman.

Die höhere Leselehre hat es mit der mündlichen Darstellung des Gelesenen zu thun; sie strebt nach der Fertigkeit, durch angemessenes Vorlesen in Anderen die nämlichen Vorstellungen und in der nämlichen Stärke hervorzurufen, als der Schreibende dieselben im Augenblicke der Abfassung besaß und als der Vorlesende sie in dem Augenblicke seiner Darstellung besitzt. Der Leser ist also in diesem Falle der Vermittler zwischen einem schriftlich Darstellenden und einem Zuhörenden. Es gehört folglich in gewissem Maße auch die mittlere Leselehre als Vorbereitungsstufe dazu, denn sie strebt nach Verständniß des Gelesenen, ohne welches ein genaues Wiedergeben nicht denkbar ist. Ebenso gehört in gewissem Grade die ganze Lehre von dem mündlichen Vortrage dahin, denn ob Etwas aus dem Gedächtniß oder aus einer Schrift entnommen und Anderen mitgetheilt wird, das macht im Wesentlichen nicht viel Unterschied. Die Deklamation und das freie Reden brauchen darum nicht als besonderes Unterrichtsfach aufgeführt zu werden, die meisten bei dem Vorlesen aufgestellten Bedingungen sind auch auf das Erstere zu übertragen. *

Grundlage alles Schönlesens, so wie alles guten Vortrags ist eine **genaue und wohlgebildete Aussprache**. Auf

* Es sind nur Gradationen der Unmittelbarkeit der vorzutragenden Gedanken und der Lebhaftigkeit des dabei offenbarten Gefühls.

diese ist also das nächste Augenmerk des Lehrers zu richten, 1
er hat schon frühe bei dem Lautiren dazu anzuhalten und
seinem Beispiele voranzugehen. Das Kind muß vor Allem je
Laut rein und völlig aussprechen können, ob und wo die re
Aussprache dann anzuwenden sei, darüber kann noch verhanl
werden. Denn allerdings ist eine von der mütterlichen A
sprache allzu stark kontrastirende ein gefährliches Geschenk
manches Kind. Wenn nicht die ganze Umgebung an der v
kommneren Aussprache Theil nimmt oder das Streben darn
achtet, so entstehen leicht Spöttereien; das Kind bleibt auf halb
Wege stehen, spricht befangen, darum ungeläufig, was viel schli
mer ist, als ungenau sprechen. Endlich hängen sich leicht n
sittliche Ausartungen an ein allzu gesuchtes Streben nach reine
und darum als vornehmer geltender Aussprache.* Das Ki
dünkt sich um dieses äußerlichen Vorzugs willen besser zu s
als Andere; selbst als seine Eltern, und eine Verschrobenh
aller seiner Ansichten und Ansprüche wird allzu leicht die Fol
davon. Alle diese Bedenken fallen bei dem Lesen in der Schule w
Denn zwischen Lesen und Sprechen bleibt ein hinreichender U
terschied, den der Lehrer ohne Schwierigkeit festhalten kann. D
fordre man auch in der Aussprache anfangs nicht zu viel u
nehme gehörige Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der örtlich
Mundart. Vor Allem sollte der Lehrer selbst in diesem Pun
feststehen, und nicht bald so, bald anders vorsprechen, noch wen
ger aber der ausländischen Aussprache als solcher den Vorz
geben. Die mundartlichen Färbungen sind in gewissem Gra
alle gleich berechtigt. Es gibt wohl eine ziemlich scharf bestimm
deutsche Schriftsprache, aber keine privilegirte Aussprache. (
ist lächerlich, wenn aus falschen Voraussetzungen die Süddeutsch
alle norddeutschen Idiotismen nachahmungswürdig finden und d
Kinder z. B. lehren wollen: sp laute allenthalben wie ßp u
g gleiche in allen Fällen dem j. Das gehört mit zu der tadeln

* Deutsche Lehrer dürfen nicht vergessen, daß sie deutsche Kinder v
sich haben, denen Geringschätzung der Heimath fast angeboren ist. Besonde
geneigt zu unnützer Nachahmung fremder Sprachmuster scheinen die Mitt
deutschen. In Süddeutschland hängt man schon zäher an der Sitte, und
Norddeutschland glaubt man in einem sprachlichen Vorrechte zu stehen.

werthen Geringschätzung des Eigenen im Vergleiche zu Fremdem. Es bleibt genug zu thun, wenn wir unbestreitbare Nachlässigkeiten und Gemeinheiten der Aussprache verdrängen und das Vermengen lautverwandter Silben beseitigen wollen. Darin sei man aber auch unerbittlich streng, denn wenn der Lehrer das für unrichtig Erklärte gleichwohl duldet, so verwöhnt er das Ohr und macht dasselbe für alle später vorkommenden Fehler stumpf. Es versteht sich jedoch von selbst, daß die Bildung der Aussprache nicht in besondere Stunden verwiesen werden kann, sie hat in dem Leseunterricht ihren Mittelpunkt, muß aber bei allen übrigen Gelegenheiten getrieben und gefördert werden. Nur treibe man diese Sorgfalt nicht so weit, daß auch da, wo das Interesse an dem Inhalte überwiegt, z. B. in dem Religionsunterrichte, Sprachbemerkungen die Aufmerksamkeit ablenken. Der Lehrer muß seine Kritik auch unterdrücken und auf eine geeignetere Stunde aufschieben können. Uebrigens verlangt die Kunst der schönen Aussprache reichliche Uebung, frühen Anfang und konsequente Durchführung. *

Die zweite Forderung an den Vorlesenden ist: Geläufigkeit. Was hilft buchstäbliche Richtigkeit, was Verständniß, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn ungeregelte und ungehörige Pausen zwischen die Rede treten und vielleicht in Gewohnheit des Stockens, Dehnens und Stotterns übergehen? Man verzeiht weit leichter einige Inkorrektheiten, wenn nur der Fluß der Rede nicht unterbrochen wird; wie sollte dies nicht ganz besonders bei dem Lesen der Fall sein, wo doch Besinnen nicht in der Schwierigkeit der Gedankenentwicklung, sondern nur in unvollkommner Gewöhnung seinen Grund haben kann. Man lasse lieber von Anfang in langsamerem Tempo lesen, damit nur nicht unfreiwillige Pausen entstehen, die so gern in Gewohnheit ausarten. Man wiederhole das nämliche Lesestück, den nämlichen Satz so lange, bis er ohne Stockung richtig gelesen wird. Anfängliches Darüberhinausgleiten straft sich später hart. Damit aber das

* Der späten Angewöhnung klebt immer etwas Forcirtes und darum Unliebenswürdiges an, abgerechnet, daß im Affekte die alten Fehler wieder durchzubrechen pflegen. Dies wird besonders bemerklich in den Schullehrer-Seminarien.

Zusammengehörige geläufig und hinlänglich verbunden gelese werden kann, so sorge man gleich in der ersten Zeit für ange messene Ruhepunkte. Also kurze einfache Sätze, kleine Abschnit und deutlich hervortretende Interpunktion! Denn die Interpunk tion bildet für den Lesenden die Pausezeichen, welche zugleic dem Verständnisse und der Mannigfaltigkeit der Rede dienen. Die Pausezeichen wohl zu beachten, nicht darüber wegzueilen gehört mit zu den Mitteln des Geläufiglesens, ihre tiefere Be deutung jedoch, ihr Gehalt unter einander und in Beziehun auf den Ton läßt sich nicht eher darstellen, bis die Lehre vo der Betonung herbeigezogen oder beendigt ist. Noch ist ein Vorsicht anzuempfehlen: Laß nicht eher Verse lesen, bis di nöthige Geläufigkeit in Prosa erworben ist, weil die Einwirkun des Taktes sonst die Einhaltung der Pausen beeinträchtigt.

Die Schönheit im Lesen hängt aber in der deutschen Sprach am wesentlichsten von der Betonung ab, welche sich innigst an das Verständniß anschließt. In anderen Sprachen gilt es al ein Verdienst, nicht (d. h. nicht scharf) zu betonen, unsere Sprach hat ihren charakteristischen Ausdruck in der entschiedenen Beto nung irgend eines Theils jedes Sprachganzen. Die Betonung d. h. die Hervorhebung eines Elementes vor den übrigen durch die Stimme ist aber sowohl der Art, als dem Gegenstande nach eine dreifache: Erstens die dynamische Betonung (der Accent, die Schwellung der Stimme), zweitens die rhythmische (Be tonung des Zeitverhaltes, Dehnung und Schärfung), drittens die melodische (Steigerung der Stimme, Tonwendung).** Dem Gegenstande nach gibt es einen Silbenton, einen Wortton und Satzton, denn von allen diesen Sprachelementen kann eins vor den anderen hervorgehoben werden.

* Die musikalischen Pausenzeichen haben den Vorzug einer festeren, einförmigen Bedeutung den Noten gegenüber, es läßt sich eher ganz äußerlich zur Handhabung derselben gelangen.

** Die Betonung der alten Sprachen läßt sich nicht ganz damit vergleichen, weil Zeitverhalt und Dynamik dort verschmolzen gewesen zu sein scheinen. Wenigstens führt die Unterscheidung in lange und kurze Silben darauf. Jedenfalls war der Accent der alten Griechen nicht von dynamischer, sondern von melodischer Bedeutung.

Bei weitem die wichtigste Betonung ist die dynamische, welche auch vorzugsweise so benannt wird und die übrigen beherrscht, auch die Quantität in unserer Sprache bestimmt. Auch wenn die Stimme auf derselben Note bleibt, auch wenn gleicher Zeitverhalt auf mehreren Silben liegt, wird durch die Schwellung der Stimme doch eine einzige derselben so hervorgehoben, daß sie im Verse für lang gilt, die übrigen für kurz. Die Quantität der Silben hängt also von der Stärke ab, womit dieselben ausgesprochen werden. Doch kümmert sich die Leselehre zunächst nicht um die Quantität der Silben, welche ja auch nur den Unterschied der Länge und Kürze kennt, sondern um den Accent selbst, der in der Prosa, wie in der Poesie gilt. *

Scheiden wir den Accent dem Grade nach, so haben wir außer den tonlosen Silben, Wörtern, Sätzen, hochtonige und tieftonige (mitteltonige). Diese Begriffe hat der Lehrer zuerst an Beispielen einzuüben, bevor er zu Regeln übergeht.

Hat unsere Sprache für den Fremden eine Schwierigkeit mehr in ihrer Betonung, so wird diese wenigstens, was den Silbenton betrifft, doch auch gar sehr gemindert durch zwei hindurchlaufende Gesetze: Jedes Wort hat nur eine hochtonige Silbe (jeder Satz nur ein hochtoniges Wort rc.), und zweitens: die Stammsilben sind hochtonig, die eigentlichen Bildungssilben tonlos, die uneigentlichen mitteltonig. Hierdurch vereinfacht sich die Lehre von der Betonung bedeutend. In der Schule beweise man erst die Wahrheit solcher Sätze an Beispielen und suche dann die Ausnahme. Da finden sich dann tonlos: einige einsilbige Formwörter, andere dergleichen mitteltonig. Die Zusammensetzungen haben eine Stammsilbe hochtonig, die anderen tieftonig, die Bildungssilben mit anderen Vokalen, als e und i, gelten als veraltete Stämme. ** Nur das einzige Wort „lebendig" stellt

* Die syllaba anceps stimmt keineswegs mit der deutschen mitteltonigen überein, diese hat vielmehr einen eigenthümlichen Grad der Tonschwellung, welcher sie geeignet macht, je nach ihrer Stellung bald als Länge, bald als Kürze zu erscheinen. So verhält es sich ungefähr mit den durch Position lang werdenden lateinischen Silben.

** Wenn sich auch nicht immer nachweisen läßt, was „bar, sam, sal,

sich allen Regeln entgegen, daneben die mit fremden Bildungssilben versehenen: halbiren, Meierei u. dgl. Das ist also leicht zum Bewußtseyn gebracht und eingeübt. Verwickelter ist schon der Silbenton der Zusammensetzungen. Denn die Regel: das Bestimmungswort (der erste Theil der Zusammensetzung) erhält den hohen Ton, das Grundwort den tiefen, erleidet beträchtlich viele Ausnahmen, obgleich man bei jüngeren Kindern immerhin bei der Regel stehen bleiben mag, besonders damit sie sich nicht etwa durch den Verstakt verleiten lassen, das Grundwort zu accentuiren, wie häufig geschieht. Allen diesen und ähnlichen Schwierigkeiten wäre freilich vorgebeugt, wenn unsere Sprache gleich anderen ein Accentzeichen besäße. In Ermangelung desselben muß aber Uebung und Betrachtung des Zusammenhangs uns das Rechte lehren. Eine Nothwendigkeit mehr, in der Schule ausdrücklich dafür zu arbeiten. Ein Theil der Betonung der zusammengesetzten Wörter ist jedoch scheinbar so regellos, daß, will man es nicht bei mechanischem Nachsprechen lassen, man ihn für die späteren Schuljahre aufsparen muß, dies ist der wechselnde Silbenton. Es greift tief in die Synonymik ein, zu bestimmen, wann und warum z. B. überspríngen und úberspringen, dúrchgehen und durchgéhen, vóran und vorán u. s. w. gelesen werden muß. Am leichtesten lösen sich diese Schwierigkeiten des Silbentones, wenn man dieselben auf die nämliche Regel wie den Wortton zurückführt, denn zusammengesetzte Wörter können in gewissem Sinne als verkürzte Sätze oder mindestens als Ausbildungen durch Attribut oder Adverb betrachtet werden. Freilich werden immer noch gewisse, schwer zu begründende Ausnahmen hervorgehoben und eingeübt werden müssen. Denn es wird sich wohl nicht ohne Widerspruch darthun lassen, warum z. B. Állmacht, allmáchtig, und doch Óhnmacht, óhnmächtig accentuirt wird. *

heit, keit, schaft, thum, ung, old, miß, un" rc., für eine Grundbedeutung gehabt haben, so sind sie doch nicht als bloße Bildungssilben zu betrachten. Einige mit i nehmen Theil an dieser Eigenschaft, z. B. „ling," in gewissem Grade selbst „in".

* Regeln wie die: der Hauptbegriff muß betont werden, reichen nicht aus, wenn sie gleich wahr sein mögen, denn die Kinder finden noch weniger

Da die Setzung des Wort-Accentes weder durch ein äußerliches Zeichen angedeutet, noch auch durch leichte Regeln bestimmt werden kann, sondern überall auf Untersuchung des einzelnen Falles beruht, so ist dieselbe geeignet, eine der bildendsten Aufgaben des gesammten Schulunterrichtes auszumachen. Es gibt wohl einige der grammatisch begründeten Regeln, welche für zahlreiche Fälle ausreichen, aber um ein sicheres Urtheil über die Betonung zu haben, muß jeder Satz erst logisch zergliedert und untersucht sein. Denn schon bei dem einfachsten Satze steht es nicht fest, wie der erste Anblick zu lehren scheint, daß, wie Becker in seiner Grammatik ohne Weiteres lehrt, das Prädikat vorzugsweise vor dem Subjekte, und das Objekt wieder vor den andern Theilen des Prädikats betont werde. Es ist dies zwar der gewöhnlichste Fall, aber für die Ausnahme gibt es kein anderes Erkennungszeichen als den Sinn und Zusammenhang der ganzen Rede. Auch die andere Behauptung, daß die Formwörter tonlos, die Begriffswörter aber mindestens mitteltonig seien, ist nicht in allen Fällen stichhaltig, zumal da die Gränze zwischen beiden nicht einmal unzweideutig gezogen ist. Vollends in zusammengezogenen Sätzen verwickeln sich die Bedingungen der Betonung immer mehr. Zwar wird sich nicht leicht eine Ausnahme von dem Gesetze finden, daß koordinirte Begriffe (grammatisch gleich geltende Wörter) in der Betonung steigen, so daß der letzte den höchsten, die anderen nur einen relativ hohen oder mittleren Ton haben; und es bewährt sich dadurch zugleich der Satz, daß immer nur ein Element (hier Wort) vor den übrigen durch den Ton hervorgehoben wird, also eine völlige Gleichheit zweier oder mehrerer nicht statthaft ist. Allein in dem Prädikat, seltener im Subjekt kommen auch dem Inhalte nach koordinirte, der Form nach aber verschiedene Bestimmungen vor,

---

als Erwachsene, welches der Hauptbegriff ist. Eine unterstützende Regel für die Zeitwörter ist: die mit trennbarem Bestimmungswort haben auf diesem den Ton, die anderen auf dem Grundwort. Große Schwierigkeiten macht auch die Vorsilbe un, welche zwar in Substantiven immer, aber in Adjektiven nur bisweilen den Ton erhält. Warum spricht man únglücklich und daneben unléidlich? Vielleicht weil dort der Stamm ein Substantiv, hier ein Verb ist. Doch auch dies greift nicht recht durch.

und es läßt sich kein allgemeines Gesetz für den Rang solcher Bestimmungen in Rücksicht auf den Ton auffinden. So z. B. die Bestimmungen der Zeit, des Orts, des Grundes und der Weise, oder die Attribute durch Adjektive oder Casus von Substantiven. Endlich gibt es noch eine Anzahl herkömmlicher Betonungen, für welche sich kaum ein logischer oder grammatischer Grund angeben läßt, der Wohlklang scheint auf sie gewirkt zu haben.*

Ein Gesetz aber zieht sich, etwa die letzten Ausnahmen abgerechnet, durch die ganze Sprache hindurch: In jedem einfachen Satze wird dasjenige Wort am höchsten betont, welches die denkbaren falschen Urtheile des Hörenden widerlegen soll. Die übrigen Wörter stehen nur zur Herstellung der Beziehungen jenes Hauptbegriffes da, sie sollen nur erinnern, und können unter gewissen Umständen weggelassen werden. Man kann deßhalb auch negativ aussprechen: Wörter, welche ohne Störung des Sinnes aus dem Satze weggelassen werden könnten, erhalten niemals den Ton (die unwesentlichen); meistens also die Formwörter, meistens das Subjekt, woran blos erinnert wird, meistens das Attribut, zumal wenn es nur veranschaulichen soll u. s. w. Man kann auch — und dies ist in der Praxis bei Kindern das beste Mittel — durch Fragen prüfen, welches Wort das Wesentlichste im Satze ist. Das Wort, womit die Antwort gegeben werden kann, ist nämlich auch das zu betonende in dem ganzen Satze, der zur Antwort dient. Es bleibt aber freilich, da sich nach jedem Haupttheile eines Satzes fragen läßt, immer noch die Entscheidung, welche der möglichen Antworten dem Sinne des Redenden am angemessensten ist, und dies kann erst aus dem Zusammenhang erkannt werden. Mit Sicherheit kann also über den Wortton nur entschieden werden, wenn erstens der Verfasser sich ausführlich und korrekt ausgedrückt hat, und zweitens, erst nachdem man das Ganze gelesen hat. Folglich ist die Zumuthung, sogleich bei dem ersten Lesen den richtigen Accent zu treffen, überhaupt und für

* Man erwartet z. B. die Betonung „gúten Tag! Gótt sei Dank! wíder Willen; éhrlich währt am längsten" ꝛc. Doch läßt sich immer darüber diskutiren und die übliche Betonung rechtfertigen.

Kinder insbesondere eine viel zu schwierige. Auch ergibt sich hieraus nochmals, daß Gedichte mit ihrer vielfach ungenauen Sprache, kein Lesestoff für Anfänger in dem Verständniß und in der Betonung sind. Oft läßt sich wirklich nur mit annähernder Wahrscheinlichkeit bestimmen, welchem Worte der Verfasser eines Lesestücks den Ton zugedacht hat. Aber gleichwohl ist gewiß, daß es keine Umänderung der Betonung ohne Abänderung des Sinnes gibt und umgekehrt, daß jede Modifikation des Sinnes eine entsprechende des Tones nach sich zieht. Und dies ist es eigentlich, was die Untersuchungen über die Betonung so lehrreich macht.* Von vielfachem Einflusse auf den Ton ist auch die Wortstellung, so daß aus der geraden Wortstellung sich auf reguläre Betonung, aus umgekehrter auch auf eine ausnähmliche Betonung schließen läßt; freilich nur in Prosa und bei wirklich korrektem Styl. In zusammengezogenen Sätzen ist neben dem mit dem Hauptton belegten Wort auch noch auf die mit einem relativ hohen oder mittleren Ton zu belegenden Wörter zu achten, und dabei kommt allerdings viel auf die Länge oder Ausgebildetheit der Sätze an. Jeder ausgebildete, nicht in einem bloßen Formworte bestehende Satztheil erhält in der Regel einen relativen Ton, welcher oft von dem höchsten Tone nur um Weniges überwogen wird. Aber fehlerhaft ist es, um der Unsicherheit der Betonung zu begegnen, möglichst viele Wörter und diese in möglichst gleicher Stärke zu betonen. Denn erstens verschwindet durch solche Ueberladung die Verständlichkeit und die Schönheit der Rede, zweitens aber enthält sie doch nur ein Bekenntniß, daß man der Erforschung der wahren Betonung nicht gewachsen sei. Bei Kindern halte man anfangs auf möglichst scharfe Hervorhebung des hochtonigen Wortes, Modifikationen lassen sich später anbringen, nachdem die Hauptsache feststeht.**

* Zum Nachweise nehme man die Schlußzeilen des bekannten Gellert'schen Liedes: Wie groß ist des Allmächtgen Güte: „Der Herr hat mein noch nie vergessen, vergiß mein Herz auch seiner nicht." Oder „hat mein noch nie vergessen;" oder „hat mein noch nie vergessen." In dem ersten Falle lautet der Gegensatz: vielleicht Anderer, aber mein nicht. In dem zweiten: ein theilweises Vergessen ist menschlich. In dem dritten: wohl nicht alle Wünsche erfüllt, aber doch nicht vergessen.

** „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang." In diesem Satze ist

Immer noch wird man aber fragen: Woran erkennt der Lesende die denkbaren falschen Urtheile des Hörenden, die er durch Betonung eines gewissen Wortes widerlegen soll? Allerdings sind dieselben bisweilen ausdrücklich genannt, und dann waltet kein Zweifel ob, allein dies ist die Ausnahme. In der Regel kann man darüber nur Vermuthungen haben. Dies ist freilich mitunter verdrüßlich und beschwerlich, aber gerade diese Kombinationen des Zusammenhangs, diese Ergänzungen des stillschweigend Gesagten, dieses Lesen zwischen den Zeilen sind das bildendste Element des Lesens. Dadurch wird der Lesende gezwungen, tiefer in den Sinn einzudringen und auf die kleinsten Andeutungen zu achten, gerade wie die unvollständigen Hülfsmittel der Auslegung die Beschäftigung mit fremden, zumal den alten Sprachen so bildend machen. Das betonte Lesen scheint aber bei dem Unterrichte in der deutschen Sprache das rechte Surrogat für das Uebersetzen aus fremden Sprachen darzubieten, natürlich vorbehältlich weiterer methodischer Entwicklung, da es jetzt oft noch eine gar dürftige Beschäftigung für den Geist ist. Die Lehrer müssen der Sache erst hinreichend gewachsen werden, und das Verfahren mehr der Willkür entreißen. Hier einstweilen noch folgende Andeutungen. *

„Furcht" tiefer betont als „Gottes," „Weisheit tiefer als „Anfang," aber nicht höher als „Gottes." „Anfang" ist hochtonig, die übrigen mitteltonig.

* Beispiel. „Geh! gehorche meinen Winken, nütze deine jungen Tage, lerne zeitig klüger sein! Auf des Glückes großer Wage steht die Zunge selten ein. Du mußt steigen oder sinken, du mußt herrschen und gewinnen, oder dienen und verlieren, leiden oder triumphiren, Ambos oder Hammer sein." Die Gegensätze des ersten Satzes waren „unbeachtet lassen" und „Befehlen" oder „Worten." Da aber wenig darauf ankommt, welche Form die Vorschrift hat, desto mehr aber darauf, daß sie befolgt wird, so wird „gehorche" betont. Ebenso ist der Gegensatz gegen „nütze," „ohne Vortheil vorübergehen lassen," gegen „jungen," „die späteren," gegen „Tage," „andere Zeitabschnitte." An das Letztere zu denken, wäre ungereimt. Zwischen den anderen Betonungen würde man schwanken, wenn nicht der parallele Satz darauf führte, daß die Belehrung der Jugend gelte. In dem folgenden Satz muß man arrangiren: Die Zunge auf der großen Wage des Glücks steht selten ein. Worauf es kaum zweifelhaft bleibt, daß der Gegensatz „das Schwanken" widerlegt werden soll. Es wird nicht behauptet, daß auf anderen Wagen das Einstehen oft vorkomme.

Wo ausdrücklich ein Gegensatz angeführt wird, da ist dieser wohl als das zuwiderlegende Urtheil anzusehen, allein bisweilen ist ein solcher Gegensatz mehr der Form nach, als der Sache nach aufgestellt, so wie umgekehrt bisweilen ein versteckter Gegensatz in einem grammatisch, gar nicht ebenbürtigen Worte steckt. Es ist deßhalb immer zu erwägen, welcher der möglichen Gegensätze unter den gegebenen Verhältnissen der vernünftigste, mindestens der nächst liegende ist. Zur Prüfung kann man sich folgender Hülfsmittel bedienen. Man entkleide den Satz oder die zusammengehörigen Sätze des uneigentlichen Ausdrucks, führe sie auf den eigentlichsten und einfachsten zurück. Man fasse, wo ein Gedanke in einzelne Züge vertheilt ist, denselben ohne Vereinzelung in bestimmte Worte, und erkenne daraus, was der Sinn der untergeordneten Sätze sein mag. Besonders gilt dies, wenn bei koordinirten Sätzen nicht recht ersichtlich ist, ob das Subjekt oder das Prädikat den Ton erhalten sollte. Ungewöhnliche Wortstellungen bringe man auf die gewöhnliche zurück, und sehe zu, ob der Verfasser absichtlich oder unabsichtlich, vielleicht nur um des Wohllautes willen von dem Gewöhnlichen abgewichen ist. Von gutem Erfolg ist ferner, wenn man sich die negativen Sätze in gleich geltende positive umwandelt und umgekehrt. Frage- oder Ausrufsätzen gebe man die urtheilende (behauptende) Form, die elliptischen ergänze man zur grammatischen Vollständigkeit. Die blos angedeuteten Gedanken führe man aus und erkenne aus der vollständigen Fassung die wahre Meinung des Schreibenden. Oft kann dies schon bei Kindern das Gefühl des wahren Sinnes eines Satzes, und somit die rechte Betonung hervorrufen. So könnte in dem Verse: „Wind und Sonne machten Wette, Wer die meisten Kräfte hätte, Einen armen Wandersmann seiner Kleider zu berauben," die Bemerkung: Jedes von ihnen besaß Kräfte, den Schüler schon veranlassen, „meisten" zu betonen. Nach und nach werden sich auch noch Regeln herausbilden, welche zwar nicht ohne Ausnahme gültig sind, aber doch die meisten Fragen auflösen, wie z. B. Wörter, welche kurz vorher dagewesen, also schon bekannt sind, erhalten den hohen Ton nicht weiter, weil nur an dieselben erinnert wird; Verneinungen werden dann

betont, wenn vorausgesetzt wird, daß der Hörende anderer Meinung ist, als der Sprechende; Wörter, welche unmittelbar und absichtlich wiederholt sind, sollen dadurch hervorgehoben werden, sind also zur Betonung bestimmt u. s. w.

Die Lehre von dem Wort-Akzent ist noch desto wichtiger, weil sich auch die Betonung der Sätze (und wie oben bemerkt, die der zusammengesetzten Wörter) größtentheils darauf zurückführen läßt. Da nämlich fast jede Satzverbindung eine Verwandlung in einen einfachen Satz mit gleichbedeutenden Bestimmungen (freilich oft sehr überladenen und ungelenkigen) zuläßt, so kann man auf diesem Wege das Verhältniß der Betonungen prüfen, und sich wenigstens orientiren, welcher der verbundenen Sätze, so lange nicht Wohlklang oder Wortstellung es anders verlangen, am meisten hervorgehoben werden würde. Man kann aus dieser Analogie schon im voraus entnehmen, daß z. B. von koordinirten Sätzen der letzte am höchsten betont wird, von nicht koordinirten Verbindungen der Hauptsatz gewöhnlich nicht, sondern einer der bestimmenden Nebensätze, doch nicht der attributive, wohl aber der objektive u. s. w. * Uebrigens ist die Betonung der Sätze praktisch bei weitem am schwierigsten, weil die Satzverbindungen ein weiteres Feld bilden, mehr Faktoren, also auch mehr Verwicklungen enthalten; oft reicht die Stimme des Lesenden nicht aus und er muß blos dieses Mangels wegen, anders lesen, als er sonst für richtig gehalten haben würde. Besonders tritt dies ein, wenn außer der dynamischen Betonung auch eine melodische erforderlich wird. Während nämlich Schwellung der Stimme die einzelnen Sylben eines Wortes und die Wörter eines Satzes unterscheidet, so erhebt sich nur da, wo diese Verstärkung nicht auszureichen scheint, der Ton auch noch auf andere Noten. Der bloße dynamische Akzent kann auf derselben Note den lebhaftesten Wechsel üben gleich den Schlägen einer Trommel, eintönig wird die Rede darum doch bleiben, und namentlich nur einen schwachen Ausdruck des Gefühls darstellen. Zur vollkommeneren sprachlichen Darstellung

* Weil man betont: Nicht alles Glänzende ist Gold, muß auch in der Satzverbindung: Es ist nicht Alles Gold, was glänzt, der erste Satz höher betont werden als der zweite.

bedarf es noch der Melodie und des Rhythmus. Die melodische Abwechslung der Stimme beim Lesen kommt zwar in keinen Vergleich mit der im Gesange, sie beschränkt sich auf einen geringen Umfang von Tönen, welcher freilich bei verschiedenen Individuen auch höchst verschieden ist. Zur gewöhnlichen Rede wählen wir die Note, welche uns am leichtesten auszusprechen wird und erheben uns je nach der Steigerung des Gefühls in höhere oder sinken in tiefere zurück. Von jenem Grundton entfernt sich jedoch die Stimme nur in leidenschaftlichen Ausrufen weiter als in die Quinte; die gewöhnliche Erhebung geht in halben oder ganzen Tönen oder in Terzen. Natürlich fällt übrigens jede melodische Erhebung mit einer dynamischen Verstärkung zusammen, so wie jede Senkung mit einer Schwächung. Beides kann nicht kontrastiren. Da sich jedoch auch die Stimme leicht zwischen zwei Tönen durchzieht und die dynamische Verstärkung auf das Ohr einen ähnlichen Eindruck macht, wie die melodische, so sind gesprochene Worte nur schwer in Noten zu setzen und ohne Begleitung eines Instrumentes irrt man sich äußerst leicht in der Schätzung der Intervallen. Soviel aber kann als Regel angenommen werden: Wer mehrere Sätze hintereinander ohne Veränderung der Note spricht, dessen Rede erscheint eintönig und langweilig; Wer dagegen ohne Noth in die Höhe und Tiefe greift, der erscheint pathetisch und wo der Stoß damit nicht harmonirt, überspannt. Auch reichen nur wenige Stimmen zur konsequenten Durchführung solchen Melodiewechsels aus. Dem Lehrer liegt also ob, einmal durch sein Muster die rechte Melodie des Lesens zu zeigen, zweitens die Stellen des Steigens und Fallens zu bezeichnen, drittens Auswüchse wegzuschneiden. Dagegen kann er die Intervalle selbst dem Gefühle oder dem Sprach-Vermögen des Schülers meistens anheim geben.

Bestimmter darf er schon eingreifen in die Rhythmik des Lesens. Der Zeitverhalt auf Sylben, Wörtern und Sätzen läßt sich zwar auch nur in Versen genau musikalisch abmessen, und auch in diesen nur zum Zweck des Gesanges, nicht des Lesens. Allein das Verhältniß der Zeitdauer jedes Elements zu den andern bleibt immer meßbarer und darstellbarer, als die allzu sehr von der Subjektivität abhängige Melodie. Was zuerst die Deh-

nung und Schärfung der Sylben betrifft, so ist diese eine so leichte Vergleichung der Zeitdauer, daß sie schon auf den ersten Stufen des Leseunterrichtes beachtet und ausführlich gelehrt werden kann. Sie ist beinahe wichtiger für die Orthographie, als für die höhere Leselehre. Auch betrifft sie nur die betonten Sylben, da der Unterschied in den tonlosen fast verschwindet, doch klingt es allerdings sehr unangenehm, wenn Jemand, wo man dergleichen nicht erwartet, Verstöße dagegen einmengt.* Die zweite Stufe der Rhythmik macht die Verbindung des Zusammengehörigen und die Trennung des sich entfernter Stehenden aus. Es ist also die Lehre von den Pausen und von dem Gegentheil derselben, dem Aneinanderschleifen.

Die Interpunktion, welche auch in Beziehung auf das Verständniß Besprechung verdient, gehört also auch hierher. Doch sind keineswegs alle Pausen durch Interpunktion angedeutet, nur die größesten und diese wieder ohne Bestimmung ihrer Dauer. Denn allerdings zeigt der Punkt eine größere Pause an als das Semikolon, dieses wieder als das Komma, allein diese Unterscheidung reicht für das Lesen bei weitem nicht aus, um so weniger als das Frage- und das Ausrufungszeichen sowohl statt eines Punktes, wie statt eines Semikolons und statt eines Kommas stehen können, der schwankenden Bedeutung des Doppelpunktes gar nicht zu gedenken. Der Lesende muß auch ohne äußerliche Zeichen Pausen zu setzen wissen. Denn die kleinste der Pausen (die Sylbenpause) findet schon innerhalb der Wörter in der Fuge einer Zusammensetzung statt. Man muß also z. B. durch eine solche Pause unterscheiden zwischen Erblasser und erblassen u. s. w. Die zweite Art der Pausen (Wortpausen) trennt die einzelnen Wörter von einander und ist durch einen Zwischenraum in der Schrift unterschieden, wird aber im gemeinen Leben oft genug vernachläßigt. Denn die Volkssprache macht manche Formwörter geradezu zu Suffixen, wie im Alemannischen hani statt habe ich, hemmer statt haben wir. Auch im Lesen wird die innige Verbindung der zusammengehörigen Wörter oft weiter getrieben als

* Die meisten solcher Verstöße sind Provinzialismen. In Süddeutschland findet sich die Neigung die gedehnten Sylben zu schärfen, doch auch das Umgekehrte in Gārten, wārten u. dgl.

für die Schönheit zulässig ist. Es folgt nun die Satzglieder-Pause, welche weder durch Spatien, noch durch Interpunktion angezeigt ist, aber gleichwohl die Glieder längerer, also ausgebildeterer Sätze trennt. Sie ist vorzugsweise zum einfachen Athmen (nicht Athem-Schöpfen) bestimmt und hat nach Umständen die Dauer einer kommatischen Pause. Sie tritt ein, so oft innerhalb eines Satzes das enger Verbundene von dem weniger eng Verbundenen geschieden werden soll, also namentlich zwischen Subjekt und Prädikat, ferner zwischen koordinirten, aber doch nicht gleichartigen Bestimmungen, wo also ein Komma nicht gesetzt wird. Oft steht sie auch nur um dem voranstehenden Worte durch längeres Verweilen eine Auszeichnung zu gewähren.* Bei ganz kurzen und nachdruckslosen Sätzen unterbleibt dieselbe gewöhnlich, zumal nach dem Subjekt. Nicht selten findet sich jedoch die kleine Pause auch nach subjektiven orthographischen Ansichten mit Kommaten bezeichnet.** An die Einhaltung der größeren, der Satzpausen lassen sich auch Anfänger schon gewöhnen, weil dieselben durch Interpunktion bezeichnet sind. Die Dauer der Pause muß jedoch nach dem subjektiven Gefühl abgemessen, folglich in der Schule von dem Muster des Lehrers abhängig gemacht werden. Denn selbst der beigefügte Gedankenstrich und die abgesetzte Zeile entscheidet nicht genau über die Länge einer Pause. Und zwar um so mehr, da der Lehrer auch das Tempo des ganzen Lesestücks anzugeben und festzuhalten hat. Denn die Verfasser drücken sich darüber nicht gleich den Komponisten selbst aus, können es auch nicht, da die Gedankenreihe außer ihrer subjektiven Färbung auch einen objektiven Inhalt hat, der von dem Lesenden erforscht und zum Maaßstabe seiner Gefühle genommen werden muß.

So viel aber die richtige Vertheilung der Zeit auf die Le-

---

* „Der Thauwind — kam vom Mittagsmeer." „Ein goldner Apfel — war sein Schild — an einem langen Aste." „Im Fliederstrauch — ein Finke saß."

** Dies gilt namentlich bei zusammengezogenen Sätzen, wo vor „und, oder, als, zu" bald ein Komma steht, bald nicht, ohne daß eine objektive Regel besteht. Z. B. Sobald die Jahreszeit erlaubte — aus den Winterquartieren aufzubrechen — und dem Feind entgegenzurücken.

sung und die Pausen zur Schönheit beiträgt, so ist doch für das Verständniß der Zuhörer und zugleich für die Schönheit der mündlichen Darstellung noch wichtiger die Tonwendung d. h. Aenderung oder Beibehaltung des Tons bei einer Pause. Bei den kleinen Pausen bleibt in der Regel Tonstärke und Tonhöhe stehen und die Stimme deutet dadurch die bevorstehende Folge weiterer Worte an. Dagegen findet bei größeren, durch Interpunktion angedeuteten Pausen dieser Bestand des Tons nur vor dem Doppelpunkte oder einem demselben gleichgeltenden Komma (Anführungszeichen) statt. Vor dem Punkte dagegen und den kleineren den Urtheilssatz schließenden Zeichen (Komma, Semikolon) tritt Tonsenkung ein, vor dem Frage- und Ausrufungszeichen Tonhebung. Die Tonsenkung, der Natur der Sache nach die häufigste dieser Tonwendungen, kann in bloßer Schwächung der Stimme bestehen (dynamische), oder zugleich in einem Herabsinken in der Tonleiter (melodische). Die letztere darf jedoch nur selten, nur in aufgeregter Rede angewandt werden. * Sehr gewöhnlich ist aber bei ungeübten Lesern die allzu frühe und allzu bedeutende Schwächung des Tons, so daß sich das Ende der Rede vorzeitig ankündigt und die letzten Worte oft nicht verstanden werden. Diesem Fehler ist zeitig vorzubauen, noch mehr aber der Unart auch in Fällen des Tonbestandes die Stimme sinken zu lassen. Die Schwierigkeit des mechanischen Lesens gibt zu diesen Unrichtigkeiten anfangs den Anlaß, dann werden dieselben aber aus Trägheit fortgesetzt und die zusammenhängende Rede dadurch in lauter isolirte Sätze zerlegt. Freilich wird auch häufig durch Vorlegung allzu schwieriger und zu komplizirt stylisirter Lesestücke der Schüler in solche Unvollkommenheiten hineingeführt.

Auch die fragende Tonwendung gelingt den Anfängern im Lesen nicht leicht, indem sie das Fragezeichen gewöhnlich nicht schon im Anfange des Satzes, sondern erst bei dem letzten Worte berücksichtigen. Die Stimme geht aber in der Frage in der Weise allmählich in die Höhe, daß man auch in dem beliebig abgebro-

* Bei elliptischen Ausrufungen, also auch vor Ausrufungszeichen ereignet sich diese Senkung am ersten, namentlich in zweifelhaftem oder schmerzlichem Affekte.

chenen Satz schon merken muß, daß er eine Tonsteigerung enthält. * Eine plötzliche Aufschnellung der Stimme klingt nicht nur unangenehm, sondern gibt auch nicht einmal den rechten fragenden Sinn. Denn das Wort, worauf eigentlich die Frage ruht, muß auch die höchste Stelle in dem ganzen Satze einnehmen, es ist aber keineswegs immer das letzte. Der Ausruf ist meistens eine nur etwas gemilderte Frage, worauf man keine Antwort erwartet. Darum unterliegt derselbe auch ganz denselben Gesetzen, nur daß die Tonwendung etwas weniger grell ist. **

Was endlich den Gefühls-Ausdruck in der Stimme betrifft, so sind darüber fast nur negative Vorschriften möglich, da sich jedes Gefühl nur sehr unvollkommen in Begriffe fassen läßt. Im Allgemeinen huldige man dem Gesetze der Sparsamkeit und denke, daß das Rezitiren in der Schule von der Deklamation auf Theatern wesentlich verschieden ist. Die Letztere will die Rede des wirklichen Lebens mit all ihren Aufregungen und Leidenschaften wieder geben, die Rezitation dagegen stellt nur den Abdruck dieser geistigen Bewegung in dem ruhigen Bilde der Erinnerung dar. Sie muß der Erzählung nach beendigten Begebenheiten gleichen, welche dieselbe mit Theilnahme, aber ohne Handlung überblickt. Zumal bei Kindern, deren Gefühle zwar zum Theil lebhafter sind als die der Aelteren, die aber gleichwohl sich nur mit großer Mühe in fremde Gefühle hineinfinden, soll man mit dem Ausdrucke derselben um so mehr Maaß halten, als sie sonst außerordentlich leicht unwahr werden. Der Lehrer freue sich deßhalb nicht über die unbefangene oder gar dreiste Deklamation seiner Schüler; er hat gerade da weniger tiefes Gefühl zu vermuthen, als wo eine gewisse Aengstlichkeit den lauten Ausdruck zurückdrängt. Die Keckheit stellt sich von selbst nach und nach ein, die Bescheidenheit und die Innigkeit aber nicht mehr, wenn sie einmal verloren ist. Darum lasse man in diesem Punkte mehr gehen, forcire Nichts, erwarte die Entwick-

---

* In der Frage des Königs: „Wer wagt es, Rittersmann oder Knapp, zu tauchen in diesen Schlund?" müßte die Stimmhebung nach „wagt" schon so deutlich sein als nach „Schlund."

** Ein deutliches Beispiel in den Kranichen des Ibykus: „Sieh da, sieh da, Timotheus, die Kraniche des Ibykus! — Des Ibykus?

lung von der Zeit, halte zuvörderst nur auf laute deutliche Aussprache, scharfen Akzent und festen Rhythmus. Als Lesestoff dialoge oder gar dramatische Scenen zu bieten ist gefährlich und bei kindlichen Schülern fast immer erfolglos. Dergleichen paßt für höhere Entwicklungen, für das reifere Alter, in der Schule aber untergraben sie nur allzu leicht den Ernst und die Wahrheit. * Natürlich, daß besondere Anlagen und Verhältnisse bisweilen Ausnahmen begründen.

Einweihung in die **Verslehre** ist in gewissem Grade in allen Schulen erforderlich. Wer Verse lesen will, muß dieselben auch zu behandeln wissen. In oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen mag man wohl auch auf stylistische Versuche in gebundner Rede rechnen, in der Volksschule und in unteren Klassen jener Anstalten fällt dies natürlich weg. Nichts desto weniger sollen die lesenden Schüler den Verstakt mit der logischen Betonung auf eine geschickte Weise zu verbinden wissen. Wie unschön ist das Lesen der meisten Anfänger, welche statt den logischen Ausdruck zu geben, mehr oder weniger skandiren d. h. unbewußt den Takt über den Akzent und Rhythmus herrschen lassen. Um dieser Ausartung vorzubeugen, ist das sicherste Mittel, nicht eher zu poetischer Lektüre überzugehen, bis sich die Fertigkeit in der prosaischen schon hinreichend befestigt hat. Ferner wähle man ja keine schlecht gebauten Verse, worin der Akzent und die Quantität nur durch künstliches Verdecken des Lesers versöhnt werden können. Und doch geschieht dieß so häufig, weil sich die Dichter für die Jugend Lizenzen herausgenommen haben, welche sie vor einem sachkundigen Publikum nicht gewagt hätten. ** Auch die lyrischen Gedichte mit sehr kurzen Zeilen und vielfach verschlungenen Reimen sind minder günstig zu den Leseproben der Anfänger, vielmehr ist eine nicht sehr gebundene Sprache, selbst wenn sie sich der Prosa allzu sehr nähern sollte,

---

* Deßhalb sind auch die direkten Redeübungen in den Gymnasien keineswegs von all den gehofften guten Erfolgen begleitet gewesen. Es geht oft mehr auf der moralischen Seite verloren als auf der technischen gewonnen wird.

** Man schlage nur auf: „Kind, sprāch die alte Mutter Gais," — „Jŭngst sētzte eine Mücke" — „Rŭft mīt betrübtem Tone: rab, rab, gĕbt

für unseren Zweck weit günstiger als sehr künstliche, schwung- und klangvolle Verse. Allmählich mag man dann weiter gehen und allerdings muß der Sinn für Poesie in der Jugend und im Volk wohl gepflegt werden, wenn nicht viel sittliche Keime unentwickelt verloren gehen sollen. Nur nehme man für Beide nicht den Maaßstab von dem eigenen gereiften Geschmacke, der ebenso gewiß irre führen wird, als in der Musik. Was belesenen Männern vorzugsweise gefällt, ist fast allemal zu komplizirt für das Volk und die Jugend. Selbst Jünglinge werden leicht verwöhnt und in Unwahrheit hineingetrieben, wenn man ihnen vorzugsweise hochpoetische Dichtungen, deren Inhalt sie nicht zu durchdringen vermögen, zur Lektüre und Deklamation reicht.

---

mīr doch auch ĕinĕn Knochen ab." — „Nǎchlāssiger, du nimmst für dich wahrhaftig Niemand ein ꝛc. ꝛc."

Grammatik und kein Ende.

An Herrn Dr. Hüser in Halle.

Es konnte mir aus derselben Stadt, die mich vor Kurzem in der Looff'schen pädagogischen Literaturzeitung mit einer wunderlichen Bekrittelung meines Vortrages in der Meißner Versammlung beschenkt hat, kein angenehmeres Geschenk kommen, als Ihre Kritik der Meißner Verhandlungen im 3ten Heft der diesjährigen „Mittelschule.“ — Loben will ich dieselbe nicht in einem Briefe, den ich Ihnen, als einen offenen, zu jedwedem, auch, wenn Sie wollen, öffentlichen Gebrauche schreibe. Denn daß ich Ihre Ansichten im Ganzen billige, daß ich damit im Wesentlichen übereinstimme, das ist — so anmaßend bin ich nicht — kein Lob aus meinem Munde .... Ich habe auch das über die deutsche Grammatik mich Betreffende mit Vergnügen gelesen — und nicht blos mit Vergnügen. Beistimmende Freunde zu haben, ist angenehm; doch angenehmer noch, weil belehrender, einen Gegner zu finden, der uns den eigenen Gedanken, ohne willkürliche Verzerrung im Spiegel einer fremden Sprache zur Selbstbeurtheilung vorhält. Darum hätte ich Sie beinahe meinen beistimmenden Gegner genannt, wenn der Ausdruck nicht zu paradox klänge. Denn — ich will damit ohne Weiteres an unsere Sache gehen — —

Wenn „Sie glauben, Ihren Schüler in der Plastik der „Muttersprache nicht besser üben zu können, als indem Sie ihn „zu denken zwingen. — Die Sprache ist die immanente Form „des Gedankens: die Muttersprache, weil man nur in ihr denkt;“ — — so glaube ich das auch, und glaube es auch nach meiner Weise gesagt zu haben, wenn ich die Muttersprache „das Organ

„ebenso der Mittheilung, als der Empfängniß des Gedankens" nenne, „die geheime Geburtsstätte seines geistigen Lebens," die noch keines Menschen Auge belauscht, keines Menschen Ohr behorcht hat. Was ich „das Plastische der Sprache" genannt habe, hat gerade da, in dieser Vermittelung des Denkens und der Sprache, seine Stelle, darin sind wir einig. Unterrichten heißt „zum Denken zwingen." Unterrichtend erzeugen wir in der Seele des Schülers den Gedanken durch das Wort, das in uns selbst im Erzeugniß des Gedankens ist.

Jetzt fragen Sie: „Ist es nun so unnatürlich, seine Auf„merksamkeit auf das Denken selbst zu richten? — oder ist es „nicht vielmehr die unerläßliche Bedingung, um zur Klarheit in „demselben zu gelangen?" — Ich antworte: Unnatürlich... nicht; aber durch nicht... natürlich! Es ist auf jeden Fall etwas ganz Anderes, ob die Aufmerksamkeit sich auf einen Gegenstand des Denkens richtet, oder sich das Denken selbst zum Gegenstand macht. Das letztere erweist sich als die höchste Aufgabe der wissenschaftlichen Abstractionen, die bekanntlich von Natur nicht Jedermanns, und am wenigsten Sache der Schule ist.

Aber das sage ich ... Ihnen nicht. Sie unterscheiden, wie ich mit Ihnen, die Philosophie: „die dieses" — das Denken des Denkens — „in einem Aether der Speculation ver„sucht," von dem Schulunterricht: „der eines gröberen „Stoffes bedarf, einer Verkörperung des Gedankens," um ihn überhaupt zum Gegenstand des Denkens zu machen. „Eine solche „Verkörperung habe der Schulunterricht in der Sprache. — Aber „nun soll er auch dem Leben des Geistes in diesem Körper auf die „Spur zu kommen suchen, um es zu geistiger Klarheit zu bringen."

Dagegen bedenken Sie auch an diesem „gröberen Stoffe" die Schwierigkeit der Aufgabe: die sprachliche Verkörperung des Gedankens zum Gegenstand des Denkens zu machen, das sich in derselben Sprache über sie verständlich machen und verkörpern soll! Das ist doch keine Kleinigkeit, wenn es mehr als bloßes Vor- und Nachgerede sein soll. Was sage ich: Bedenken Sie! — Sie haben auch dieses schon bedacht, nur später. Mein Vorbehalt ist auch der Ihrige; aber ich fange damit an. „Dem „Leben auf die Spur zu kommen, zur geistigen Klarheit es zu

„bringen suchen" allerdings, das soll der Schulunterricht. Doch erst, nachdem der Schüler des Factums seiner Sprache, wo sich in concreto Geist und Körper durchdringen, d. h. nach Ihrer Bezeichnung: seiner „elementaren Grammatik," vollkommen mächtig geworden, und durch Entwicklung, Uebung seines plastischen Sprachvermögens — „seines „Sprachgefühls," falls ich Sie recht verstehe, — das Leben des Geistes in ihm selbst zur sprachlichen Verkörperung gekommen ist. Sonst erleben wir's — und wir erleben's alle Tage, — daß man ihn auf Spuren führt, wo er nichts verspürt, und vor Leichen und Buchstaben vom Geiste redet.

Ich stimme somit — und bedarf es einer Autorität, so sei es Pestalozzi, der mit mir stimmt: für eine dogmatische Schulgrammatik, die auf That und Thatsachen geht, — gegen eine schulgrammatische Dogmatik, die den Geist der Sprache aus der allgemeinen philosophischen Sprachlehre excerpirt, Formen zu Thatsachen exemplificirt, und mit ihrem Schematismus die Sprachseligkeit unsrer Schüler auferbauen will. Alle Achtung vor der Philosophie und den philosophischen Bestrebungen unsrer neueren Grammatiker! Aber seit wann verlauten denn die Klagen über mangelhafte Sprachbildung unsrer Schüler? — Ich meine, seitdem unsre Schüler ihren Sprachunterricht nach jenen Excerpten den methaphysischen Zuschnitt gegeben, ihn aus einem geistigen Turnplatz zur theoretischen Promenade gemacht haben. Vornehm und bequem zugleich ist's ohnedies; es fehlt nur noch, daß wir unsre Lehrer den Amtseid darauf leisten lassen.

Nun habe ich, um diesem Uebel zu entgehen, das logisch-grammatische Element des Sprachunterrichts aus der Muttersprache in das Lateinische verlegt. Aber — sagen Sie: „Es ist „eine bloße Täuschung, wenn man meint, aus * dem Lateinischen die Logik „der Grammatik wirklich kennen zu lernen." — Sogar eine gefährliche Täuschung, sage ich, die zu manchem

* Hier muß sich Herr Prof. Kalisch verlesen haben, da ich auch schon die Präpos. „an" gebraucht; doch habe ich dabei allerdings auch an das gedacht, was mein geehrter Gegner im Gegensatz zu „an" blos in dem „aus" zu finden scheint; um so bedeutungsloser ist die Differenz.

Dr. H.

Mißgriff geführt haben mag. Allein nicht **aus** dem Lateinischen, sondern **am** Lateinischen soll sie, meine ich, gelernt, soll sie geübt werden, **am** Lateinischen gelehrt werden, um — nach meiner Weise zu reden — „der plastischen Ausbildung der Muttersprache „das logisch-grammatische Gegenbild vorzuhalten.“ Da ist die Täuschung nicht, vor der Sie warnen. Denn „die Täuschung,“ sagen Sie, „entsteht daher, daß man stillschweigend die fremde „Sprache mit der eigenen mißt. Um die Bedeutung der einfach„sten Flexion zu erkennen, muß ich an mein Sprachbewußtseyn, „das mir allein die Muttersprache verschafft, appelliren. Ohne „diese Procedur bleibt das Erlernen der fremden Sprache stets „etwas Mechanisches.“ —

So gewiß ich nun — nicht „stillschweigend,“ sondern ausdrücklich dieses Messen und Vergleichen voraussetze, so gewiß ich darauf rechne, auf diese Procedur, als eine unwillkürliche und unvermeidliche, dergestalt, daß weder Lehrer noch Schüler dazu besondere Anstalten zu machen haben. — Um mich nicht abzuschreiben, bitte ich, meine Abhandlung über d. Lat. i. d. Realschule (zur Pädagogik Heft 2) und namentlich §. 6 (S. 124 u. ff.) damit zu vergleichen — — so gewiß Sie endlich selbst in Betreff Ihres „sprachphilosophischen“ Unterrichts bevorworten: „Ueberdies versteht es sich von selbst, daß er auch „nur in der obersten Klasse stattfinden könne, wo er am pas„sendsten den auf Gymnasien gebräuchlichen propädeutisch„philosophischen Unterricht vertritt;“ — — so gewiß ist unsre Differenz nur noch eine technische über das, was nach Zeit und Umständen noth und nütze ist.

Ja wohl versteht sich's so von selbst; aber es wird von Anderen nicht auch so verstanden. „Er — der sprach-philosophi„sche — hat den grammatischen Unterricht abzuschließen. Darum „setzt er eine elementare Kenntniß der Grammatik der ver„schiedenen auf der Schule gelernten Sprachen voraus, und sucht „an diesem gegebenen Stoffe mit steter Zugrundlegung des „Deutschen in den Bau der Sprache überhaupt einzudringen. „Da der Unterricht in der Grammatik der Muttersprache über„haupt nur ein Wecker des Sprachgefühls seyn sollte, so „können um so leichter“ — so sollen, würde ich sagen — „die

„Elemente desselben mit der Grammatik der fremden Sprache „gelernt werden." Also ... wenn Sie gegen mich, unter Vorbehalt des elementaren, das Sprachgefühl weckenden Unterrichts in den untern Classen, Ihren Nachdruck auf den abschließenden in der obersten legen, so liegt der meinige gerade auf dem, was Sie vorbehalten, auf dem Zugebenden, und das Ziel, an dem Sie stehen, ist für mich ein fernerer Wunsch, den ich für's erste noch für mich behalte. Mit unserer Arbeit an der Realschule stehen wir dermalen noch beim Fundament; kaum, daß wir es nur stellenweis schon über das Erdgeschoß hinausgebracht haben. Es wäre voreilig, schon am Dache in die Luft zu bauen.

Zu dem Sprachunterricht, wie ich ihn der Realschule zu Grunde legen möchte, gehören vor allen Dingen Lehrer, die im plastischen Gebrauch der Muttersprache selbst den Grad der Bildung erlangt haben, um ihren Schülern Vorbild der Uebung zu sein, um sie thatsächlich in den Gedankenreichthum der Sprache einzuführen; die neben dem Geschäft, die Erlernung der fremden Sprachen durch deren wechselseitige Beziehung auf einander und auch die Muttersprache zu beleben, sich auch die Mühe nicht verdrießen lassen, das Erlernte bis zur Sicherheit des Gebrauches zu befestigen. Haben wir sie? — Das Eine können sie, wie ihnen der Mund gewachsen ist, und das Andere kommt ihnen mit dem Amte. Ihr Sinnen und Studieren geht auf die Grammatik, sich eine Theorie zu machen, wer das Zeug dazu hat, oder sich eine zusammen zu lesen, die mit all ihrer Logik keinen Gedanken aus der Brust des Schülers hervorzulocken vermag; ihr erstes Bestreben, sie sobald als möglich an den Mann zu bringen.

Sagen Sie, was für ein Unglück wäre es, wenn wir das Glück hätten, unsere Realschüler, zwar ohne philosophisch-grammatische Klarheit, aber mit lebendigem Interesse für die Sprache und die Sprachproducte des menschlichen Geistes zu entlassen, einheimisch in der fremden, und mit dem Geschick, sich in der Muttersprache angemessen auszudrücken, ohne sich gerade der letzten Gründe und Gesetze dieses Ausdrucks bewußt zu werden? — wenn wir diese Gründe und Gesetze, als ein Geheimniß, als die Richtschnur unseres Verfahrens für uns behielten, von den tausend Gelegenheiten nur eine und die andere benutzten, um ihnen

zu zeigen, wie man die Sache noch aus einem höheren, allgemeineren Gesichtspunkte betrachten könne, — und sie mit dieser Ahnung entließen? — — Erreichen denn bei ihrem weitern Sprachhorizonte die Gymnasien das Ziel, das Sie der Realschule stecken? — Ich frage nur, denn die Antwort liegt außerhalb des Kreises meiner Erfahrungen. — Erreichen sie's, um schon darüber hinaus an einen propädeutisch-philosophischen Unterricht zu denken? — An eine Propädeutik, die meines Erachtens vor allen Schwierigkeiten der Philosophie die schwierigste ist. Wenn die so und so vielen Gymnasien unseres Vaterlandes wirklich die dazu geeigneten Lehrkräfte besitzen, so wundert mich, warum die Universitäten nicht schon längst darnach gegriffen haben. Besitzen sie dieselben aber nicht, so möchte aus ihrer Vergleichung außer andern Folgerungen, die ich Anderen zu machen überlasse, für uns auch dieses folgen, daß durch den propädeutisch-philosophischen Unterricht in den Gymnasien die Voreiligkeit des sprachphilosophischen Unterrichts in der Realschule nicht gerechtfertigt ist.

Berlin, den 5. September 1846.

Kalisch.

Nachschrift des Adressaten.

Glücklicher Weise habe ich nicht nöthig, mich gegen einen Angriff zu wehren, was ja doch zu Nichts führen würde, da jede Verständigung an sich schwer, bei feindseliger Gesinnung — das rechte Verstehen erfordert noch mehr Liebe als Verstand — aber geradezu unmöglich ist; ich habe vielmehr meiner Seits nur das zu vervollständigen, womit mir Herr Prof. Kalisch so freundlich entgegengekommen ist. Ich habe also nichts dagegen, trotz der Paradoxie, ein beistimmender Gegner zu heißen. Auch ich bin vorläufig damit zufrieden, wenn die Realschüler mit einer Ahnung des höhern grammatikalischen Gesichtspunktes entlassen werden, d. h. wenn ihnen wenigstens der Weg gezeigt ist, auf dem sie weiter schreiten können und mögen; an etwas Erschöpfendes wird überhaupt nie gedacht werden können; nur gar zu Wenig und blos gelegentlich Mitgetheiltes darf es auch nicht sein, weil sonst alle Uebersicht fehlt und keine Lust zum Lernen erzeugt wird. Mit welchen innern und äußern Schwie-

rigkeiten man hiebei zu kämpfen hat, weiß ich recht gut, da ich selbst nur durch eine Art Schmuggel wenige Stunden dafür gewinnen kann. Darum strebe ich auch gar nicht danach, positiv zu lehren und dogmatisch gewisse Sätze hinzustellen, sondern suche vielmehr zu zeigen, wie man durch Beobachtung und Nachdenken Alles von selbst lernen könne; selber suchend, wenigstens scheinbar, lehre ich finden. Nicht selten habe ich dabei die Erfahrung gemacht, daß es die Schüler freudig überrascht, wenn sie an dem Bekanntesten und Verachtetsten plötzlich ganz unbekannte und interessante Dinge entdecken. Darum werden sie nicht gleich formulirte Philosophen oder auch nur unformulirte tiefsinnige Denker, aber doch nachdenklich, und das ist schon genug.

Nun noch ein Wort über das „Grammatik und kein Ende.“ Man mag eine Zeit lang Grund gehabt haben, so zu klagen und gegen die Grammatik zu Felde zu ziehen; jetzt aber, glaube ich, hat man sich zu hüten, daß man das Kind nicht mit dem Bade ausschüttet. Man hat sie zu sehr geliebt, als daß man sie jetzt, da sie die Liebe nicht nach Wunsch erwidert, nicht hassen sollte. Warum aber hat man sich auch zu Viel von ihr versprochen? — Der Diamant selber ist sie nicht, wohl aber der Diamantstaub, womit jener allein geschliffen werden kann; sie will den Geist nicht schaffen, aber bilden. Wo die Kraft des Denkens fehlt, da hilft auch keine Grammatik etwas, am wenigsten aber ein Klimpern mit Handwerkszeug, das man selbst nicht handhaben kann. Daß die Grammatik wirklich den Styl verderbe und schon verdorben habe, möchte schwer nachzuweisen seyn; vielmehr schreiben Schüler, die möglichst wenig mit der Grammatik incommodirt sind, trotzdem äußerst schlecht, ja, eine genauere Beobachtung ergiebt sogar, daß zum Theil ihr Naturalisiren daran Schuld ist. Grade dem Minderbegabten muß das grammatische Bewußtseyn in Fällen des Zweifels zu Hülfe kommen, der Genius hat am Instinkt einen sichern Leiter. Schreibt dieser nun besser ohne Grammatik als genau mit derselben, soll deßhalb ein Mangel der Natur auf ihre Rechnung gesetzt werden? Was nicht schon im Menschen ist, läßt sich ihm auch nicht angrammatisiren.

Halle, den 9. Sept. 1846.

Dr. Hüser.

Das reale Princip für den Unterricht in Real- oder Bürgerschulen.

Von Reallehrer Dr. Jäger in Laufen.

Die württembergischen Realschulen auf dem Lande haben gewöhnlich zwei Lehrer, oder wo sie nur Einen haben, sollen sie den zweiten wenigstens noch bekommen. Der Elementarlehrer nimmt die Knaben im 10ten Jahre auf und behält sie bis zum 12ten, die zwei letzten Schuljahre sind sie sodann beim Reallehrer; jeder Lehrer hat so zwei Abtheilungen. Diese Schulen sind meistens aus städtischen Mitteln neu gegründet worden, mit Unterstützung aus Staatsmitteln; an manchen Orten sind auch lateinische Schulen unter Begünstigung des Studienraths in Realschulen umgewandelt worden. Allein das Interesse für die Realschulen hat nachgelassen und die städtischen Behörden zeigen sich in manchen Orten abgeneigt, nicht nur die erst mit Einem Lehrer ausgestatteten Schulen mit dem zweiten zu versehen, sondern man wünscht auch in Orten, wo die Realschule neben der lateinischen besteht, jene ganz abgeschafft; in andern widersetzt man sich der Verwandlung der lateinischen in eine Realschule, und in noch andern sogar will man die lateinische Schule wieder an die Stelle der Realschule gesetzt haben. Dies sind Thatsachen, die wir Reallehrer vor Allem beachten müssen.

Die Ungunst, die so an manchen Orten auf den Realschulen lastet — worin hat sie ihren Grund?

Zuerst meine ich in vereitelten Hoffnungen. Wenn ich nach den Gründen frage, welche die Einzelnen, die Sitz und Stimme hatten im Rathe, da es sich um Errichtung der Realschulen handelte, bestimmten, für diese Errichtung sich zu erklären, so war es bei vielen Vorliebe für dieses oder jenes Fach der Realschule.

Mancher unserer Rathsherrn ist in seiner Jugend durch die lateinische Schule gegangen, und kam in der Fremde und im Verkehr mit Fremden nie in den Fall, lateinisch zu sprechen, oft aber vermißte er, nicht französisch sprechen zu können, und so meinte er, sei für seine Kinder und Enkel besser gesorgt, wenn sie französisch lernen; aber bittere Täuschung — wenn der Sohn etwa zu einem Kaufmann in die Lehre kommt, so soll er für sein Geld jetzt erst nach der Schule französische Privatstunden nehmen; oder kommt er gar in den Fall, einen Franzosen zu hören, so versteht er ihn gar nicht, wie wird er in Paris fortkommen? Also, heißt es, hat das Bischen Französisch, das er in der Schule lernt, keinen Werth; man bringt es ja doch nicht zum Sprechen, heißt es, was nützen folglich die Realschulen? Der gute Mann ist aber selbst in einer andern Täuschung noch befangen, er meint nämlich, er habe aus seiner lateinischen Schule so viel Latein mitgebracht, daß es ihm nur an Gelegenheit gefehlt habe, es an den Mann zu bringen, und deßwegen meint er, die Realschulen leisten in ihrem Fache viel weniger als die lateinischen, ohne daß es ihm in den Sinn kommt, daß er mit seinem Latein in Rom vielleicht auch nicht weiter gekommen wäre, als sein Sohn in Paris mit seinem Französisch. Doch gibt er dies auch zu, so ist jedenfalls sein Grund zu einer Vorliebe für die Realschule gefallen, und er wird sein Bedauern darüber, bei ihrer Errichtung Opfer gebracht zu haben, dadurch bethätigen, daß er keine mehr bringt für ihre Erhaltung.

Anderen Vätern schienen die Realschulen Gelegenheit zu bieten, für die Entfaltung schlummernder Talente bei ihren Kindern, denn da der Knabe im Latein nicht vorwärts kommt, so ist der Vater fast überzeugt, daß sein Kind besondere Fähigkeit zu andern Dingen habe, das sei ihm gar nicht übel zu nehmen, daß es keine Freude am Latein habe, es sei dem Vater auch so gegangen, in der Naturgeschichte oder vielleicht gar in der Mathematik da werde der Sohn excelliren. Auf der Realschule ruhten die Hoffnungen der Väter, deren Kinder in der Schule, wie man sagt, keine harten Bretter bohren mögen, und auch diese Hoffnung wurde bitter getäuscht.

Ferner war es in unsern Landstädten gewöhnlich, daß, außer

den Beamten- und sogenannten Honoratiorensöhnen, die Kinder gewisser vermöglicheren Väter die lateinische Schule besuchten, die Kinder von Bäckern, Metzgern und Wirthen, ohne daß man einen andern Grund dazu hatte, als weil man dieses für einen standesgemäßen Aufwand hielt. So war in den lateinischen Schulen immer eine Anzahl von Schülern, welche in die Schule nicht nur ohne alle besondere Fähigkeit, denn das wird immer so sein, sondern auch mit der festen Ueberzeugung kamen, daß alles, was sie hier lernen, für ihren künftigen Beruf völlig gleichgültig sei. Mancher Freund, mit dem ich darüber sprach, hat mir bestätigt, daß auch in seiner Schule ein solcher Troß sich befand, beständig in den letzten Bänken, so oft auch die Schule sich erneuerte, stumm bei jeder Frage, doch beständig aufgelegt zu bösen Streichen, so weit die Individualität des Lehrers dies mehr oder weniger gestattete. Nimmt man nun dazu, daß am Ende vielleicht auch hie und da ein Lehrer dachte: volenti non fit injuria, und den, der absolut in der Schule sein wollte, ohne etwas zu lernen, gehen ließ, während er mehr auf den, der Landexamen oder Gymnasialprüfung vor sich hatte, seine Kraft verwendete, so geschah es leicht, daß die Meinung sich bildete, die lateinischen Schulen seien doch vorzugsweise für den Beamtenstand, und die Kinder aus den bürgerlichen Familien ersten Ranges nehmen dort durch ihr Herkommen den zweiten ein. So wollte man den Herrensöhnen ihre lateinischen Schulen lassen und errichtete Bürgerschulen, oder gab sich auch gerne dazu her, die Herrenschulen in Bürgerschulen umzuwandeln, mit der Bemerkung, wenn die Herren ihre Kinder was lernen lassen wollen, so können sie sie ja einem lateinischen Lehrer anderwärts in die Kost geben. Aber o Schrecken! mancher arme Handwerksmann hat schon längst in der Stille auf die Errichtung solcher Schulen gewartet und schickt sein Kind nun auch, sogar Schneider und Schuhmachers Kinder kommen, und wenn der reiche Wirth ertragen konnte, daß sein Kind unter des Herrn Oberamtmanns Söhnlein saß, so ist diese Gemeinschaft mit den Proletariern unerträglich, er ist mit den Realschulen vom Regen in die Traufe gekommen, und er erkennt gerne den Satz an, daß die Realschulen nicht leisten, was sie sollen, und seine Stimme gilt auf dem Rathhaus.

Allein man wird mir sagen, ich schildere hier die Sinnesweise Weniger; meinetwegen, ich kann nicht sagen, wie viele so urtheilen, aber es wird jeder meine bisherige Schilderung für um so allgemeiner treffend halten, je besser er das Treiben und die Denkweise des sogenannten höheren Bürgerstandes in unsern Landstädten kennt.

Stellen wir uns aber auf einen allgemeineren Standpunkt, so finden wir hier vielleicht gerechtere und vernünftigere Erwartungen getäuscht. Der Gewerbstand als solcher hat ja die Errichtung der Realschulen gefordert, und hat keinen der genannten Gründe angegeben, die wir einzelnen Gliedern desselben unterschieben. Das Gewerbewesen sollte durch Schulen, die eigens in dieser Richtung angelegt wurden, gehoben werden, und das liege noch im Argen wie zuvor. Mein Gott! was verlangt man denn von uns armen Lehrern alles? Sollen wir etwa bessere Färber, Schneider, Schreiner, Schlosser, Zimmerleute, Maurer oder gar größere Fabrikanten bilden in unsern Schulen, das hieße ich eine polytechnische Schule! Die Schule, meinte man, solle alles fertig liefern, und in unserer württembergischen Kammer hat sogar ein Abgeordneter gemeint, man solle die Knaben mehr in die Kenntniß der geheimen Kräfte der Natur einführen, das kommt mir ebenso vor, wie die Politiker von uns verlangen, man solle vorzugsweise Staatsrecht in der Schule treiben. Die Forderungen waren viel zu hoch gespannt, die Hoffnungen zu sanguinisch, und so wurden sie nicht erfüllt. Wir können gar nichts thun, als den Knaben mit der Fähigkeit ausstatten, daß er das, was das Leben nach der Schule ihm weiter bietet, schneller und vollständiger auffasse; aber wenn einer durch die beste Schule gegangen ist und soll dann als Kaufmannslehrling nichts als Schnupftabak und Käs auswägen, so wird er kein besserer Kaufmann sein am Ende seiner Lehre, als wenn er die schlechteste Schule genossen hätte. Auf der andern Seite wird aber derjenige Kaufmann, der seinen Lehrling noch weiteres zu lehren weiß, einen großen Unterschied finden, ob derselbe gut oder schlecht geschult ist, ob er z. B. richtig schreibt, oder ob es noch an aller Fertigkeit in Bezug auf Orthographie und Construktion fehlt, in welch letzterer Beziehung freilich auch der kaufmännische Styl

kein Muster ist. Wenn nun aber über unsre Schulen geklagt wird, daß sie in diesem Sinne die Schüler nicht für das Leben befähigen, so ist es Zeit, unsre Schulen darum anzusehen, ob mit Recht diese Klage über sie vorgebracht wird. Dies wollte wohl auch der Abgeordnete Goppelt in unserer Kammer aussprechen, wenn er sagte, daß die Realschüler die Schule geistig so wenig entwickelt verlassen, ein Mann aus dem Handelsstand, der hier eine Stimme hat, und da überall, wo diese Klage vorgebracht wird, zugleich angedeutet wird, daß die lateinischen Schulen nach dieser Seite mehr leisten, so ist es billig, daß wir von dieser Rücksicht auch bei unsrer Betrachtung ausgehen.

Wenn wir fragen, ob die günstigeren Resultate, welche die lateinische Schule erziele, in der Verschiedenheit der Fächer liege, die in der einen und der andern Schule getrieben werden, so sind wir in einiger Verlegenheit, darauf zu antworten, zumal wie die Sachen jetzt stehen, wo man den lateinischen Schulen großentheils mehr Realien zugetheilt hat, so daß am Ende der ganze Unterschied darin besteht, daß man hier Latein, dort Französisch treibt; die Geometrie ist das einzige Fach, welches der Realschule noch ausschließlich zukommt, wenn man nicht etwa auch noch die Physik für repräsentirt halten will durch eine oder zwei Stunden wöchentlich. So könnte man sie also ruhig neben einander bestehen lassen, wenn schon um des Französischen willen blos ursprünglich kein Grund vorhanden war, die Realschule neben die lateinische zu setzen. Allein man sagt, die Realschulen leisten in diesem ihrem Hauptfach bei weitem nicht, was die Gelehrtenschulen in dem ihrigen, und deßwegen bleiben ihre Schüler denn auch natürlicherweise in ihrer geistigen Entwicklung überhaupt zurück, so daß man sogar das Französische als völlig werthlos für die formelle Bildung des Geistes verbannt wissen wollte. Wenn nun unsre Schulen hierin zurückgeblieben sind, so glaube ich allerdings, daß der Grund davon darin liegt, daß sie es nicht weit genug im Französischen brachten, denn eine fremde Sprache wird dann erst allgemein bildend und wirkt namentlich dann erst fördernd zurück auf den Gebrauch der Muttersprache, wenn man über gewisse Schwierigkeiten des ersten Anfangs hinaus ist, wenn man im Stande ist, einen ganzen Perioden

von der fremden in die eigene und umgekehrt fehlerfrei zu übersetzen. So lange es sich immer noch um die Zusammenstellung einzelner Wörter, Subjekt und Prädikat, die Formenlehre u.s.w. handelt, wird sich noch keine Rückwirkung auf den Gebrauch der Muttersprache bemerklich machen. Würden wir es nur erst im Französischen so weit bringen, als jene Schüler im Latein, so würde sich bald auch praktisch herausstellen, daß diese Sprache ebenso bildende Elemente enthält; dies aber durch eine Vergleichung beider Sprachen darzuthun, wäre Sache einer besonderen Abhandlung. Ich habe mich hier nur noch gegen die Erfahrung auszusprechen, die Rümelin in der schon oft in unsrer Zeitschrift genannten Abhandlung zu Gunsten der lateinischen Sprache anführt, daß die Schüler der Gelehrtenschulen in zwei wöchentlichen Stunden es im Französischen so weit bringen, als die Realschüler in 6—8. Wenn das, was hier in so allgemeiner Weise mit Zahlen ausgesprochen wird, nicht weiter heißen soll, als daß die Schüler, welche vorher Lateinisch gelernt haben, schneller Französch lernen, so gebe ich dies gerne zu, es wird aber auch umgekehrt wahr sein, und überhaupt, ganz abgesehen von der Verwandtschaft beider Sprachen, wer einmal eine fremde Sprache gelernt hat, lernt die zweite leichter. Die ersten großen Schwierigkeiten sind für ihn bald beseitigt, er weiß, daß er auf gewisse Punkte achten muß, wenn er nicht mit jedem Schritte vorwärts einen Fehltritt machen will, daß er bei jedem Adjektiv fragen muß, nach was es sich richtet, bei jeder Präposition, welchen Casus, bei jeder Conjunktion, ob sie nicht einen besondern Modus regiert, kurz, er geht vorsichtig vorwärts und recognoscirt vorher sein Terrain. Daß wir es aber im Französischen nicht so weit bringen, als die Gelehrtenschulen im Latein, hat seinen Grund einfach darin, daß wir im besten Falle mit unsern Schülern zwei Jahre später anfangen und in der Regel nur halb so viel Stunden haben, und da muß geholfen werden, wenn unsre Realschulen etwas leisten sollen, denn so bringt der Knabe aus unsern Schulen nichts mit hinaus, das er nicht auch aus der lateinischen oder gar aus der Volksschule mitgebracht hätte, ja er bleibt hinter beiden zurück.

Das Leiden unsrer Schulen besteht nicht sowohl darin, daß

wir zu viele Fächer, sondern hauptsächlich darin, daß wir für jedes Fach einen ganz besondern Stoff haben.

Der Schüler der lateinischen Schule lernt mit seiner Sprache alles, was er weiß, Geschichte und Geographie, wie er umgekehrt seine Sprache an diesen lernt. Unsre Chrestomathieen enthalten vorzugsweise geschichtliche Stücke, und so wird der Knabe in Rom und Griechenland zu Hause, und was auch manche sagen mögen, wie verkehrt dieses Treiben sei, so ist es doch jedenfalls besser, irgendwo zu Hause zu sein als nirgends. Was außer der alten Geographie und Geschichte in diesen Disciplinen geleistet wird, ist, wie ich wenigstens von manchen Lehrern selbst weiß, wenig, und jedenfalls diesen Schulen erst in neuerer Zeit aufgedrungen, vor zwanzig Jahren hätte sich ein rechter Schüler einer lateinischen Schule noch geschämt, wenn er gewußt hätte, wo Petersburg liegt. So wurde ihm ein streng abgegränzter Stoff geboten, über den er Herr werden konnte und den er als einen wirklichen Besitz aus der Schule mitnahm. Mit der fremden Sprache hatte der Knabe seine eigene gelernt, und wenn er auch von dem 14ten Jahr an keine Lehranstalt mehr besuchte, so war er doch im Stande, fremde Gedanken aufzunehmen und seine eigenen mündlich und schriftlich richtig auszudrücken, was seit den Sophisten von allen vernünftigen Pädagogen als der Hauptzweck des gesammten Unterrichts angesehen wird.

Bei uns sind nun an die Stelle dieser 3 Fächer 4 getreten, indem ein besonderer Unterricht in der deutschen Sprache sich dazu gesellte, und in jedem Fache wird ein ganz anderer Stoff behandelt. In dem geographischen Unterricht kommen ganz andere Dinge vor, als in dem geschichtlichen, nicht nur eine Menge Namen von Ländern, Städten, Flüssen und Gebirgen, die in der Geschichte gar nicht erwähnt werden, sondern auch eine specielle Betrachtung derselben, die nur ihren Grund darin haben kann, einen geographischen Unterricht als solchen so vollständig als möglich zu geben. Einen ganz andern Stoff bieten vollends die französischen Lesebücher und welch ein Quodlibet die deutschen!

Durch diese Isolirung jeder einzelnen Disciplin erhalten wir einen doppelten Nachtheil, erstens, daß der Schüler nichts lernt, und zweitens, daß wir gar kein Princip haben, nach dem

wir den Stoff, den unermeßlichen, auch nur in jedem einzelnen Fache auswählen; das wird eben dem Belieben anheimgestellt bleiben. Ich sage, alle diejenigen Fächer der Realschule, welche allgemeine Bildung bezwecken, müssen in Beziehung auf ihren Stoff in die aller engste Verbindung mit einander treten, so daß dieser auf die nämliche Weise, wie dies in der lateinischen Schule der Fall ist, ausgewählt und geordnet wird.

Dasjenige Fach unter den diesem Zweck dienenden, welches allein eine bestimmte Norm über die Auswahl des Stoffes aufstellen läßt, ist, wie sich bald zeigen wird, die Geschichte, bei einer isolirten Behandlung derselben in zwei wöchentlichen Stunden aber, wird der Schüler bei seinem Austritt aus der Schule nichts mehr wissen, als was er im letzten Vierteljahr gelernt hat, um auch dieses so schnell als möglich vollends wieder los zu werden.

Es möchte gewagt erscheinen, daß ich diese Behauptung so allgemein hinstelle; doch ich will von den Erfahrungen in meiner Schule sprechen, mögen dann andere urtheilen, ob sie allgemeine Gültigkeit haben. Betrachten wir die Fähigkeit eines Knaben aus unsern bürgerlichen Familien in Bezug auf die Auffassung der Geschichte. Ich habe eine Arbeit von eilfjährigen Schülern vor mir, die seit einem Jahre meine Schule besuchen und an dem Unterricht in Geschichte und Geographie Theil nehmen. Die Abtheilung besteht aus 12 Schülern, auch sind einige zwölf- und dreizehenjährige darunter. In ungefähr 8 Lektionen — halben Stunden, da immer eine halbe Stunde lang frühere Partieen der Geschichte repetirt werden — habe ich die Perserkriege durchgegangen, und zwar so, daß in jeder Lektion immer der Abschnitt von vornen wiederholt wurde. Es gingen 14 Tage darüber hin, in denen ich, immer zugleich repetirend, in der griechischen Geschichte weiter mache und lasse mir noch einmal summarisch die ganze Geschichte der Perserkriege vom Aufstand der Jonier an wiederholen und gebe dies zum Thema einer schriftlichen Arbeit, nachdem auch noch ein Knabe der betreffenden Abtheilung die Erzählung mündlich wiederholt hat. Wie sind nun diese Arbeiten beschaffen? Eine Arbeit kann ich als vollkommen gelungen betrachten, denn sie gibt nicht nur die

Begebenheiten richtig und im Zusammenhange mit Berücksichtigung aller geographischen Bestimmungen, sondern auch nach ihren Folgen für Griechenland und die Jonier. Einer zweiten gab ich das Zeugniß: „ordentlich,“ aber wie steht es mit den zehen andern? Ich will nicht reden von der Orthographie der Namen, obgleich jeder Name wenigstens einmal von mir an die schwarze Tafel geschrieben wird, „dratsisch“ st. „thracisch“ ꝛc. ꝛc., sondern nur von der gänzlichen Verwirrung aller Begebenheiten in Betreff der Auffassung und des chronologischen Zusammenhangs: die Perser empören sich wider die Griechen, sie werden von Miltiades geschlagen und die Griechen rücken dann bis Sardes vor, bald führt Darius, bald Xerres alle diese Kriege, bald ist Miltiades ein Perser und Mardonius ein Grieche, und einer läßt die Flotte des Mardonius am grünen Vorgebirge, statt am Vorgebirge Athos scheitern. Ich kann zwar rühmen, daß diese Verwechslung bei den älteren Schülern die gehörige Sensation erregte, aber wenn es nicht im Allgemeinen dahin kommt, daß Verstöße dieser Art bei einem guten Realschüler ein Entsetzen hervorrufen, wie bei einem lateinischen Schüler ut mit dem Indikativ, so weiß er nicht was er wissen soll.

Was wird unter solchen Umständen der Schüler noch wissen, wenn man in Jahr und Tag, wenn die Geschichte zum zweiten Mal durchgemacht wird, wieder an diese Partie kommt? Es ist ihm also wieder ein ganz Neues, wenn auch noch etwas von einem Namen in seinem Kopfe dämmert, und er wird es also zum zweiten Male mit keinem viel bedeutenderen Erfolge durchmachen. Warum kann der Knabe noch mensa dekliniren, wenn er schon den Zumpt absolvirt hat? nicht darum, weil er es schon gelernt, wie er in die Schule kam; nein, gerade darum hätte er es schon längst vergessen, sondern nur darum, weil er seitdem täglich diese Deklination wieder vor Augen bekommt, und die Sprache das, was einmal von ihr gelernt worden ist, selbst immer mit sich führt, während die Geschichte den früheren Stoff liegen läßt und zu neuem forteilt. Ich behaupte aber, es braucht ein Knabe mindestens ebenso lang, bis er die Thatsache: „Durch Themistokles wurden die Perser bei Salamis geschlagen 480 v. Chr.,“ so behält, daß sie ihm unter allen Umständen präsent ist, als

er braucht, um die Regel richtig anzuwenden, daß ut den Conjunktiv regiert. Gehe man in der Geschichte weiter, von Begebenheit zu Begebenheit, ja repetire man oft und viel, aber lasse man, wenn man an der neuen Geschichte ist, die alte liegen und beschränke sich jetzt auf fortlaufende Repetition der mittleren, so wird, wenn aus Veranlassung des Briefs, mit dem sich Napoleon den Engländern ausliefert, und worin er seine Lage und That mit der des Themistokles, dem Perserkönig gegenüber, vergleicht, nach diesem gefragt wird, kein einziger Schüler mehr sicher wissen, ob Themistokles ein Römer oder ein Grieche war! Oder wenn man mit den Verbündeten 1792 nach Chalons sur Marne kommt, so wird sich kein Schüler der Hunnen mehr erinnern, mit denen er schon einmal in diesen Ebenen war, so interessant auch damals dieses wilde Volk mit seinem Reiterleben war. So wird das Resultat des Geschichtsunterrichts bei den Schülern kein anderes sein, als das jener Rede des Atheners vor den spartanischen Gesandten, welche erklärten, daß sie den Anfang vergessen und das Ende deßwegen nicht verstanden haben. So ist der Stoff der Geschichte nicht nur als isolirt von den anderen Disciplinen, sondern auch darum schwer zu behalten, weil die einzelnen Zeitläuften unter sich in keiner Verbindung stehen, und so das einmal Vorgekommene bei einem einjährigen Cursus immer mindestens ein Jahr liegen bleibt. Wir müssen daher vor allem diesem letztem Uebelstande so viel wie möglich abzuhelfen suchen durch unsre Art der Behandlung des Gegenstandes, und dem treulosen Freunde, dem Gedächtniß, den scheidenden und kombinirenden Verstand zur Hülfe geben.

Wir werden zu diesem Zwecke den Stoff der Geschichte sondern nach Ländern, Provinzen und Städten, nach einzelnen Personen und Zeitläuften, so daß die Geschichte bald Specialgeschichte eines Landes, einzelner Ereignisse oder zur Biographie wird. Nur hüte man sich wohl, den Stoff dabei irgendwie zu erweitern, sondern man frage nur aus der allgemeinen Geschichte ab nach einer besondern Richtung. Z. B. eine Geschichte von Frankreich. Wann wird uns Frankreich zuerst genannt? Nun wird wiederholt von der Gründung von Massilia an, bis auf die neueste Zeit, und der Schüler wird sodann auf den zweiten

punischen Krieg, auf die Cimbern — aquae Sextiae — Julius Cäsar — Gothen — Franken — Karl d. Gr. — Vertrag von Verdun — Kreuzzüge — Ludwig XIV. — Revolution kommen, so erhält der Schüler ein Gerippe von der Specialgeschichte des Landes, das aber durchaus nicht über das, was in der allgemeinen Geschichte, so weit man eine solche in der Schule vortragen kann, vorgekommen ist, hinausgehen darf, und die genannten Punkte sind diejenigen, die ich bei meinem Vortrage der allgemeinen Geschichte behandle.

Wir werden sodann wiederum Parallelen von Männern und Begebenheiten, wie namentlich die Ideenassociation sie an die Hand gibt, zusammenstellen. Wenn z. B. Memnon den Persern in Klein-Asien den Rath gibt, sich vor Alexander zurückzuziehen und das Land zu verwüsten und sogar die Städte zu verbrennen, so wird der Schüler leicht die That der Russen gegen Napoleon als eine ähnliche Erscheinung anführen. Man lasse keine in der Sache zu findende Verbindung liegen, sondern benütze alles, um das früher Gelernte zu erneuen und die Dinge selbst im Gedächtniß so viel als möglich in Verbindung zu einander zu stellen. Selbst in Beziehung auf die Chronologie suche man solche Aehnlichkeiten, wie sie der Zufall in großer Menge bietet, die aber dem Schüler helfen, das Einzelne zusammen zu halten, von dem Einen zum Andern fortführen und den etwaigen Mangel eines Datums bemerklich machen. Z. B. 1208 Philipp von Schwaben ermordet und 1308 Albrecht ermordet durch Johann von Schwaben — 632 stirbt Muhamed und 732 Araber geschlagen bei Tours — 1190 vor Christus Zug gegen Troja und 1190 nach Christus Barbarossa's Zug nach Palästina — oder die Differenzen zwischen den einzelnen Zahlen 264 — 241 I. punischer Krieg — dauert 23 Jahre, dann 23 Jahre Friede bis 218 und sofort.

Alles das gibt Gelegenheit zu wiederholen, daneben aber wiederhole man beständig die Chronologie der Reihe nach, diese Daten bilden die Sprossen einer Leiter, auf der man beständig auf und nieder steigt, ohne den Blick auf die reiche Landschaft, die zwischen den Rahmen liegt, zu verlieren. Jede andere Methode, welche das Gleiche erreicht, nämlich zu bewirken, daß keine

Begebenheit wiederholt auf Jahr und Tag in Hintergrund tritt, hat mir den gleichen Werth, die mnemonische Behandlung von Eyth nach Reventlow's Manier leistet dies aber nicht, dort bleiben die Dinge isolirt.

Wird aber diese Behandlung nicht langweilig und ermüdend für den Schüler? Sollte auch beides der Fall sein, so dürften wir deßwegen der Methode nicht den Stab brechen, wenn einzig und allein bei ihr der Schüler etwas behält. Behält er aber so etwas, so hat er auch eine Freude, die Freude der befriedigten Wißbegierde, während er sonst nur die Freude der befriedigten Neugier hat, im einen Falle erzählt man dem Schüler Geschichten, im andern lehrt man ihn Geschichte. Es freut den Schüler, den Stoff seines Wissens wachsen zu sehen, er hat bei jeder Repetition die Freude des Geizhalses, der seine Goldstücke überzählt und in immer neuer Ordnung zusammenlegt; er kommt immer zu bekannten Orten wieder und freut sich, wie der Reisende, die Bekanntschaft mit Gegenden, die ihm lieb geworden, zu erneuern.

Wenn nun aber einer meint, wir könnten es genug sein lassen des grausamen Spiels mit der Geduld des Knaben, so kennt er die Vergeßlichkeit desselben gar nicht, und weiß nicht, daß ein Knabe weit mehr vergessen als lernen kann. Die Geschichte muß in die allerengste Verbindung mit den drei andern Disciplinen Geographie, Französisch und deutsche Sprache treten und muß für die Wahl ihres Stoffes maaßgebend sein, und zwar zunächst für die Geographie, so daß in dieser leitender Grundsatz ist, nur diejenigen Provinzen und Orte zu nennen, die in der Geschichte genannt wurden, und so geben wir immer zugleich auch ihre Geschichte. Wir werden also bei Frankreich gewiß nicht die Departements aufzählen, kein einziges, wohl aber von den Provinzen diejenigen, die in der Geschichte genannt werden. Dabei wird aber der geographische Unterricht seinen Charakter nicht aufgeben, ich nenne Klima, Produkte eines Landes oder auch, wenn Land oder Stadt sonst eine besondere Merkwürdigkeit bieten oder überhaupt die Nennung eines Ortes nicht umgangen werden kann, z. B. die Hauptstadt eines Landes, wird diese beigebracht, und für Deutschland dürfen wir auch mehr in's Specielle gehen.

Allein ehe wir weiter die Einwirkung der Geschichte auf die Wahl des Stoffes in den andern Fächern beschreiben, müssen wir näher erklären, nach welchem Gesetze und in Rücksicht auf welchen Zweck wir aus dem unendlichen Stoff der Geschichte selbst auswählen.

Der Schüler soll vom Anfang der Geschichte eine fortlaufende Reihe haben, von Gründung des Perserreichs an bis auf unsre Zeit, eine streng chronologisch geordnete Reihe, in der die Begebenheiten im Zusammenhang auftreten. Ich sage mit Absicht eine Reihe, die keine andere Rücksicht zu nehmen hat, als einen geschichtlichen Zusammenhang der Begebenheiten unter einander, wobei jedes Jahrhundert gehörig berücksichtigt ist. So käme die griechische Geschichte von der Berührung mit den Persern an, die römische würde nach diesem Prinzip erst da eintreten, wo die griechische aufhört, was ich in die Zeit nach Alexander setze; die Römer treten nun bereits als die Ueberwinder und Herren von Latium auf und wir gehen ohne nähere Darstellung der Samniterkriege auf Pyrrhus über und überlassen getrost die Geschichte der Könige u. s. w. der Privatlectüre. So wird der Faden an der römischen Geschichte bis zur Völkerwanderung fortgesponnen, und von Karl dem Großen an mit Deutschland weiter geführt. Der Faden darf sich nicht theilen, um alles Gleichzeitige hereinzunehmen, doch werden wir einzelne große welthistorische Begebenheiten, die Kreuzzüge und die Entdeckungen des 15ten Jahrhunderts nicht übergehen, wenn schon, wenigstens zu den letztern, der Faden der deutschen Geschichte nicht unmittelbar führt. Durch diese Anordnung erhält man den großen Vortheil, daß die Geschichte dem Knaben übersichtlich bleibt, und daß man durch die möglichste Sparsamkeit in Bezug auf den Stoff im Stande ist, das Uebrige ausführlich und so gründlich zu behandeln, daß der Knabe es wirklich behält.

Dadurch soll aber der Knabe nicht eine Masse von geschichtlichem Wissen für sein künftiges Leben hinreichend aus der Schule mitnehmen, das wäre ein vergebliches Unternehmen, denn wenn es auch der Schüler in der gründlichen Weise, wie wir wollen, gelernt hätte, so gienge es ihm doch verloren, wenn sein ganzes künftiges Leben auf keine Weise mehr in irgend eine Beziehung zu diesem Wissen treten würde, vielmehr ist das Ganze für eine

stete Erneuerung angeordnet. An diesen Einen Faden soll alles, was der Schüler später Gleichzeitiges oder von weiterem Detail hört oder liest, sich anreihen, und es soll gleichsam nur der Ort vorhanden seyn, wo er in seinem Kopfe das neue Wissen hinstellt, und daß dieses so in eine Verbindung mit dem bereits gewonnenen Wissen trete. Wir werden also jede Behandlung der Geschichte nach einzelnen merkwürdigen Begebenheiten, etwa in Bredow's Manier, aus dem Unterricht in der Schule ausschließen und alle diese Bücher der Privatlectüre der Schüler überweisen. Auf diese Weise entsteht nämlich nur ein zufälliges Aggregat von Kenntnissen, mit denen später Erworbenes in keine feste Beziehung tritt, indem alles in dem gemeinsamen Nebelbilde der grauen Vorzeit verschwimmt. Hätte man sich über ein solches Lehrbuch der Geschichte geeinigt, so würde eben das den Stoff für die Schule auf das Genaueste abgränzen und wie weit das Wissen eines einzelnen Schülers darüber hinausgienge, hätte bei Prüfungen des Schülers und der Schule keine Bedeutung. Aber es wäre nun auch von dem Schüler, wenn er die Schule verläßt, zu verlangen, daß er dies alles noch inne habe, nicht nur das vom letzten Viertel oder Halbjahr, sondern er muß von Darius und Xerres noch so gut Auskunft geben können als von Napoleon, er muß ein förmliches Examen in der Geschichte zu machen im Stande sein, so weit sie Gegenstand des Unterrichts während der ganzen Schulzeit war. Ebenso muß es in der Geographie sein, er darf über Asien Europa und über Afrika jenes nicht vergessen haben. Stellt der Lehrer diese Forderung an sich, so wird er merken, wie haushälterisch er mit seiner Zeit und mit seinen Worten sein muß, wie wenig er von dem vorgezeichneten Wege abgehen darf, so viel Schönes auch noch am Wege stehen mag, er darf sich nicht darnach bücken, denn jedes Wort, das der Lehrer nur ein einziges Mal sagt, ist, sei es denn paränetischer Natur, den Wänden gepredigt, jeder Name, der nur gelegenheitlich einmal vorkommt, jeder Ort, den er versucht ist, außer diesem Kreise zu nennen, wird ihm auf der Zunge ersterben, wenn er bedenkt, daß die nächste Sekunde ihn spurlos verwischt.

Wenn wir so gezeigt haben, wie ein Wissen in Geschichte und Geographie zu Stande kommen soll, so gehen wir weiter

und sagen, daß dieses Wissen allein eine vernünftige Grundlage eines Unterrichts in der deutschen Sprache gebe.

Die Grammatik für sich lehrt Niemand deutsch, so wenig als die Logik einen ungebildeten Menschen denken, oder Homiletik und Katechetik einen Nichttheologen predigen und katechesiren.

Wir erwähnten oben der Privatlektüre als eines wichtigen Hülfsmittels für den Unterricht; ohne Kenntnisse in Geschichte und Geographie ist aber Niemand im Stande, ein deutsches Buch, das über Gegenstände dieser Fächer geschrieben ist, zu lesen, und doch ist dieses wohl die zweckmäßigste Lectüre für Knaben. Wem bei einem lateinischen Buch etwa jedes dritte Wort unbekannt ist, der wird nicht zu seinem Vergnügen ein solches Buch lesen. So geht es unsern Schülern mit den Werken unserer Sprache, bei geographischen, historischen, biographischen Schriften oder auch bei Reisebeschreibungen. Der Schüler stößt auf eine solche Masse von Begriffen, die ihm fremd sind, daß er entweder das Buch wegwirft oder ohne Sinn und Verstand weiter liest. Die verschiedenen Arten von Staatseinrichtungen, alle Erwähnungen von Aemtern und bürgerlichen Verhältnissen, die Kräfte und Mittel eines Staats, alle Werkzeuge eines Kriegs zu Wasser und zu Land, alle Angaben über Lage, Größe und Beschaffenheit eines Landes und die Entfernung einzelner Orte von einander und was dessen mehr ist, sind lauter unbekannte Dinge. Man denke sich, was von einer Lectüre in Büchern der genannten Art herauskommen kann, wenn man das alles überschlagen muß. Wie soll aber hier anders geholfen werden, als durch Unterricht in Geschichte und Geographie? Man darf den Kreis dieser Begriffe nicht auf lexikalische Weise erweitern. Wenn es z. B. von Cato heißt: er zog als ächter Republikaner den Tod der Knechtschaft vor. Was ist ein Republikaner? — Ein Bürger eines Freistaats. — Was ist ein Freistaat? — Ein Staat, in welchem die höchste Gewalt in den Händen des Volks ist. — Gesetzt der Schüler hätte jetzt einigermaßen eine Vorstellung von dem Ausdruck, hat er jetzt den Satz im Sinne des Schriftstellers erfaßt? keineswegs. Wer diesen Ausdruck mit Sinn lesen will, der muß die Geschichte eines Freistaates kennen, es müssen in demselben Augenblicke, wenn auch nicht die Männer einzeln vor der Seele

stehen, die allein im Tode die Ehre ihres Bürgerthums gerettet sahen, doch dieselben Saiten im Herzen anklingen, wie damals, als wir von ihnen hörten, und die Glut der Gefühle muß wieder glimmen, von denen das Gemüth einst brannte bei der That des Leonidas und seiner Dreihundert.

Der Schüler muß überhaupt historische Verhältnisse kennen lernen, und es muß auch mit dem Realschüler dahin kommen, daß er es lächerlich findet, den Laokoon den Pfarrer von Troja zu nennen oder zu sagen von Alcibiades, wenn er die Athener in der Noth befreit: „Da erweckte Gott einen Helden," Verstöße, wie wir sie täglich in unsern Schulen erfahren.

Gründlicher Unterricht in Geschichte und Geographie ist also die Bedingung, unter der der Knabe denjenigen Vorrath an Wörtern bekommt, der ihn allein in den Stand setzt, ein nützliches Buch zu lesen. Es handelt sich aber nicht nur um solche historische Begriffe, sondern die Sprache unserer Kinder auf dem Lande aus den bürgerlichen Familien ist überhaupt noch so arm auch an den Wörtern, welche die gemeinsten Beziehungen des Lebens bezeichnen, was ich mit vielen Beispielen belegen könnte.

Dazu hat der Knabe nothwendig eine gewisse Phraseologie erst zu lernen, die ihm aber unentbehrlich ist, wenn er einigermaßen in der Sprache heimisch werden soll, daß man sagt: Frieden schließen, Unterhandlungen anknüpfen, in die Flucht schlagen, wogegen er die ungeschicktesten Verstöße macht.

Dies ist die erste Stufe beim Erlernen einer fremden Sprache, daß man sich einen gehörigen Wörtervorrath zueigen mache, und eine fremde ist unsern Schülern die Muttersprache bei weitem dem größten Theile nach. Die zweite ist das Verbinden der Wörter zu Sätzen, der Sätze zu Perioden. Das lehrt die Grammatik und diese wollen wir einzig und allein in Verbindung mit der fremden Sprache, die für die Realschulen die französische ist, gelehrt. Ich habe mich bisher auf keine Polemik eingelassen, und kann es auch hier nicht thun, ohne daß ich den Raum für eine Abhandlung in einer Zeitschrift überschreiten müßte. Mein Recht aber, die französische Sprache als Hülfsmittel hier in der genannten Weise vorläufig in Anspruch zu nehmen, gründe ich darauf, daß die Erfahrung bis jetzt nicht erwiesen hat, daß man

die Muttersprache so lernt für sich wie mit Hülfe einer fremden. Wenn die französische Sprache aber gelehrt werden soll, so müssen wir dazu ein Lesebuch haben und wie dieses einzurichten, werden wir später angeben.

Wir unterscheiden noch eine dritte Stufe, das Eindringen in den Geist einer Sprache. Wenn ich noch rede von dem Geist einer Sprache, so meine ich das nicht in dem gewöhnlichen Sinne, wornach wir bei der einen ihren Genius mehr in einer treffenden Kürze, bei der andern mehr in anschaulicher Ausführlichkeit u. s. w. suchen, nicht den Geist, der sich einem gewissen Instinkt, der in Ohr und Gefühl liegt, zu erkennen gibt, sondern den Geist, der durch die Sprache dargelegt werden soll und in ihren Meisterwerken sich ausspricht, die Art zu fühlen und zu denken. Durch die ausgedehntere Kenntniß seiner Sprache soll der Schüler in eine neue geistige Welt eingeführt werden, die weit über dem beschränkten Kreis seiner Umgebung hinausliegt. Es sind so viele Tugenden für die die Seele des Jünglings sich begeistern soll, welche in seiner Umgebung unter dem Druck des Kampfes um die Existenz kaum je in seinem Herzen angeregt werden. Der Mensch im gewöhnlichen Leben beurtheilt so gerne alles nach dem Erfolg oder sogar nach dem Nutzen oder Schaden, und wer hat nicht schon aus dem Munde des Bürgers gehört, daß dieser oder jener eine rühmliche Handlung lieber hätte unterlassen sollen, weil sie den Seinen oder seiner Vaterstadt keinen Nutzen gebracht, und Liebe und Theilnahme wendet sich von einem solchen Manne ab; durch die Geschichte soll er fähig werden, einen andern Maaßstab der Beurtheilung anzulegen und den Edlen zu betrauern, statt ihn zu verachten, er soll lernen, daß Ehre höher ist, denn die Güter dieser Welt, er soll lernen, daß das Vaterland höher denn das eigene Wohl, er soll lernen, einer unedlen Handlung sich zu schämen, statt sich ihrer zu rühmen. In wem diese höheren Gefühle aber nicht erschlossen sind, der wird keine Lust haben, ein gut geschriebenes historisches oder gar poëtisches Buch zu lesen, er wird sein Leben lang, wenn er je liest, schlechte Romane einem Lessing, Herder, Schiller und Göthe vorziehen.

Es wird mich aber Niemand so mißverstehen, als wolle ich sagen, man sollte poëtische Producte von Schiller und Göthe in

der Schule mit den Kindern lesen, Gott bewahre! aber die Schule soll das Kind fähig machen, als Jüngling und Mann solche Werke zu lesen; das wirkt aber keine Grammatik in der Welt, dazu kann einzig und allein Geschichte und Geographie führen, nur hier wird das Herz für solche Gefühle empfänglich und der Verstand mit dem nöthigen Wissen ausgestattet.

Man glaubt nicht, wie groß die Differenz der Gefühlsweise eines schlichten Bürgers und der Sinnesart ist, die man zur Lectüre eines poëtischen Products mitbringen muß. Diese Differenz will ich aber nicht ausgleichen durch sentimentale Deklamationen, durch Poësieen, wie sie in Lesebüchern gerne hingestellt werden, bei denen die ausgesprochene Absicht, dieses oder jenes Gefühl anzuregen, für diese Anregung selber gelten muß. Sie kann nur ausgeglichen werden durch die Entfaltung dessen, was die Geschichte bietet, indem sie den ganzen Reichthum des menschlichen Daseins vor uns ausbreitet.

Nach dieser dreifachen Seite verhalten wir uns aufnehmend bei dem Erlernen einer Sprache, es ist aber für den, der eine Sprache inne haben will, noch ein anderes wesentlich, die Reproduction.

Man klagt über die schwäbische Jugend, daß ihr Hermes nicht die Lippen gelöst, und sie schwer dazu zu bringen sei, gebührend Red' und Antwort zu geben. Man glaubte, daß es an der Sprache fehle, und hat deßwegen auf den Unterricht in der Sprache gedrungen. Allein ich glaube, daß der erste Grund, warum die Jugend nicht spricht, der ist, daß sie nichts weiß. Es mag hie und da ein besonderer Grund da sein, Schüchternheit, falsche Schaam u. s. w., aber der letzte und allgemeine Grund ist die Unwissenheit. Ein zwölfjähriger Knabe wird dir irgend ein Ereigniß, von dem er Zeuge war und das in seinen Kreis gehört, wenn ein Güterwagen umgeworfen oder eine Feuersbrunst ausgebrochen ist, so deutlich erzählen, als ein Erwachsener, ohne daß er das Erzählen irgendwie in der Schule gelernt hat, wenn schon Form und Ausdruck manches zu wünschen übrig läßt. Erzähle ihm selbst eine solche Geschichte, er wird sie dir so gut wiedergeben als das Erlebte. Aber man erzähle ihm aus der Geschichte, wo Namen, Ort, alle Verhältnisse, Absichten u. s. w.

ganz neu vor seinem Geiste auftreten, so wird das wiederzugeben schon schwieriger für ihn sein. Fragt man einen Knaben nach Dingen, die er in der Schule gelernt hat, so wird er nach Maaßgabe seines Wissens antworten; je sicherer er des Stoffes ist, um so vollständiger auch seine Antworten, denn hier hat er die Sprache zugleich mit dem Wissen gelernt, und er wird auch mit Sicherheit und Geläufigkeit die noch so fremdartig klingenden Wörter anwenden. Der Knabe soll in der Schule noch kein Redner werden, aber er soll so Herr irgend eines Stoffes sein, daß er ihn nach irgend einer Richtung selbstständig zu verwenden weiß. Wenn ich z. B. Geographie und alte Geschichte durchgegangen habe, so soll ein 13jähriger Realschüler aus dem so gesammelten Wissen so viel beibringen können, daß er schriftlich und auch mündlich ein Thema, wie: „die Erdkunde der Alten," nach den Hauptpunkten erschöpft. Wenn der Knabe etwas weiß, so wird er auch etwas niederschreiben können, aber er muß fleißig darin geübt werden.

Die zweite Quelle, aus der die Rede fließt, ist das Gemüth. Les meilleures pensées viennent du coeur — sagt Pascal, wenn ich nicht irre. Soll aber aus dem Gemüthe etwas hervorgehen, so muß dieses Gemüth durch menschlichen Schmerz und menschliche Freude beweglich sein und daß auf diese Weise das Gemüth auf die rechte Weise sich entfalte, wird es kein besseres Mittel geben, als die Bilder der Geschichte, die ihm vorgeführt werden, und in den Jahren nach der Schule wird die Lectüre unsrer Classiker den Ton zu der jedem Alter eigenthümlichen Gefühlsweise angeben.

So wird die Schule den Knaben nach Geist und Herz für das Leben tüchtig machen, damit er sich einst durch Wort und That als Mann bewähre.

Wenn uns so Geschichte und Geographie und die damit verbundenen Uebungen, die nebst dem Unterricht in der französischen Sprache, dem die größtmögliche Ausdehnung zu geben ist, den besonderen grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache völlig entbehrlich machen, so fragt es sich, ob wir nicht wenigstens ein Lesebuch haben sollen, eine Gattung von Büchern, von denen man jetzt so viel Heil für den Unterricht in der deutschen Sprache

erwartet. Aus dem Bisherigen erhellt von selbst, daß wir nicht nur keines brauchen, sondern daß wir den Gebrauch eines solchen für absolut schädlich halten, weil es das Auseinandergehen des Stoffs nach allen Seiten hin und wieder herein bringt. Und doch würden wir das Erscheinen eines Lesebuchs mit Freuden begrüßen, wenn es nach einem andern Princip als die bisherigen angelegt wäre. Nicht aus dem gesammten Gebiet menschlichen Wissens so viel als möglich Interessantes hereinzubringen, oder so viel als möglich Manigfaltigkeit des Styls vor Augen zu stellen, oder die verschiedenen deutschen Schriftsteller so viel als möglich zu vertreten — dürfte die leitende Idee sein. Es müßte ein solches Lesebuch an einzelne Partieen des Geschichtsunterrichts sich anlehnen, um einzelne Begebenheiten oder einzelne Männer näher zu beleuchten, ohne irgendwie über die von uns für den Geschichtsunterricht bezeichnete Linie hinauszugehen. Es dürfte keinen Namen einer Person oder eines Orts nennen, der nicht auch in unserem Geschichtsunterricht vorkäme. Es würde dieses Buch uns also größere Reden von unseren Helden geben, wie sie die alten Schriftsteller namentlich aufbehalten haben, Charakterschilderungen, wie die Livianische von Hannibal, Beschreibungen von Schlachten, von in der Geschichte genannten Naturbegebenheiten vielleicht auch noch, wie vom Ausbruch des Vesuvs, da er bei Titus wenigstens im Geschichtsunterricht aufgeführt wird. Daß wir für den französischen Unterricht eine nach gleichen Grundsätzen bearbeitete Chrestomathie verlangen, versteht sich von selbst, und zu meiner großen Freude haben wir demnächst ein in ähnlichem Sinn bearbeitetes Lesebuch von Herrn Dr. Wildermuth in Tübingen für diesen Unterricht zu erwarten. Soll das Princip streng durchgeführt werden, so wäre es natürlich erforderlich, daß wir das Geschichtswerk zuvor hätten, doch wird jedem Lehrer eine für seinen Zweck hinreichende Auswahl darin geboten sein.

Das Hauptfach für die Realschule ist die Geschichte, und wenn auch nicht in dem Sinne, wie Rümelin von einem Hauptfache verlangt, daß es für sich an Stundenzahl alle übrigen überwiegt, so doch in einem weniger äußerlichen Sinne, daß es normgebend für den größeren Theil der übrigen Fächer ist. Rechnen

wir die nach der Geschichte normirten andern Fächer herein, so bleibt sie auch in Bezug auf die ihr gewidmete Stundenzahl in dem genannten Sinne dominirend. Auf diese Weise werden unsre Realschulen Bürgerschulen werden. Man errichtet Bürgermuseen, man baut Schauspielhäuser, man gründet Gesang- und Volksschriften-Vereine — diesen Bestrebungen der Zeit sollen wir in die Hände arbeiten. Und arbeiten wir auch, ich bin es fest überzeugt, durch Verbreitung von Bildung unter die Massen dem Pauperismus zunächst in die Hände (denn wer Fähigkeit in sich spürt, einen bessern Platz in der Gesellschaft auszufüllen, ist mit dem Seinigen unzufrieden, wer meint, er könnte Schultheiß sein, will nicht Gänshirt werden) so trösten wir uns damit, daß das Gute, das wir pflanzen, auch gute Früchte bringen müsse, und wer im Vaterland seinen Platz nicht findet, ihn auswärts sucht, und so sind wir vielleicht berufen, christliche Bildung in ferne Welttheile zu verpflanzen, und wirken so mehr als mancher Missionär.

Doch zunächst wollen wir mit unsern Blicken im Vaterland bleiben und fragen, was so die Realschulen leisten, das die lateinischen nicht auch leisteten, was der Realschüler vor dem der lateinischen Schule voraus habe. Dieser ist in Rom und Griechenland zu Hause und hat damit den Grund gelegt zu einer weit umfassenderen Bildung, wenn er seine Studien auf dem Gymnasium bis in das 18te Jahr fortsetzt. Beide sind Humanitätsschulen und es ist nur ein gradueller Unterschied, die Realschule steht zurück, sofern man natürlich weniger leistet, wenn man Schüler bis zum 14ten, als wenn man sie bis zum 18ten Jahre hat. Wer seine Lernzeit mit dem 14ten Jahre abzuschließen hat, besuche die Realschule, sie soll ihm so viel als möglich Ersatz bieten für den bis zum 18ten Jahre fortgesetzten Unterricht. Diesen Ersatz bieten wir, indem wir das Mittelalter und die neue Zeit samt allgemeiner Länder- und Völkerkunde hereinnehmen, was bei der Gelehrten-Bildung dem Alter vom 14ten bis 18ten vorbehalten bleibt, und die deßwegen ihr Gebäude auf einer breiteren Grundlage aufführen kann. Da aber für den Zweck allgemeiner Bildung in unsrem Sinne keines der andern Fächer, weder Geometrie und Arithmetik, noch auch

Naturgeschichte und Physik für sich irgend etwas zu leisten im Stande sind, so sage ich unsre Schüler müssen hinter denen der Gelehrtenschulen weit zurückbleiben, wenn diese Fächer in der Ausdehnung behandelt werden, daß sie verhindern, daß in jenen etwas geleistet wird.

Wir giengen aber oben weiter und erklärten sogar, daß wir Gefahr laufen, daß unsre Schüler hinter denen der Volksschule in einem wesentlichen Punkte zurückbleiben.

Der Schüler soll ein Glied der Kirche werden. Ein lebendiges Glied der Kirche ist der, welcher am Tage des Herrn mit der Gemeinde sich versammelt, und den wichtigsten Theil unsres Gottesdienstes bildet die Predigt. Sie gründet sich auf den Glauben der Zuhörer an die Dogmen unsrer Kirche, und die Schule muß deßwegen ihrem Zögling eine systematische Kenntniß derselben geben. Allein die Wahrheit der Glaubenssätze soll für den Schüler nicht aus dem System folgen, sondern dies dient für ihn nur dazu, sie zu überschauen und zusammenzuhalten, die Wahrheit derselben ist für ihn historisch gegeben. Diesen Unterricht erhält der Schüler in der Kinderlehre und im Confirmationsunterricht, die Schule als solche aber hat dafür zu sorgen, daß jeder Schüler ein sicheres Wissen davon für die Zeit seines Lebens behalte, und läßt deßwegen Catechismus und Confirmationsbüchlein auswendig lernen, auch Lieder und Sprüche sollen besonders diesem Zweck dienen. Dieses Memoriren, ein penibles Geschäft, hat also die Schule zu besorgen, und der Schüler bedarf dieses Wissen als künftiges Glied der Gemeinde.

Allein die Sprache des Predigers gründet sich auf die Bibel, nicht nur sofern sie sich auf die darin niedergelegten Glaubenssätze stützt und Belege in ganzen Sprüchen aus derselben nimmt, sondern auch in Beziehung auf eine Menge einzelner Ausdrücke. Aus der Bibel nimmt der Prediger seine Bilder, seine Gleichnisse, seine Beispiele. Mit einem einzigen Namen schildert er oft treffender und eindringlicher als durch lange Reden diese oder jene Sinnesweise im Guten oder Bösen, und diese Personen, soll anders der Eindruck nicht verloren gehen, müssen dem Zuhörer nach ihrer Geschichte, nach ihrer Denk- und Handlungsweise so gut bekannt sein als sein nächster Freund, als Bruder und Schwe-

ster. Er muß wissen, wo von ihnen zu lesen ist und er bedarf deßwegen Kenntniß der biblischen Geschichte und Kenntniß der einzelnen Bücher der Bibel. Dafür hat wieder die Schule zu sorgen, und der angehende Christ muß so gut mit seiner Bibel bekannt sein, als ein angehender Lateiner mit seiner lateinischen Grammatik. Hier sind die Belege für das, was er in Zukunft in religiösen Dingen reden und hören soll. Wer in der Schule nicht mit der Bibel bekannt geworden ist, der wird es selten mehr werden, wenn ihn nicht ein besonderer Beruf dazu führt.

Diesen Forderungen kann aber die Realschule mit ihren zwei wöchentlichen Religionsstunden absolut nicht entsprechen, wie es sich denn auch in Kinderlehre und Confirmandenunterricht häufig herausstellt. Bei 30 — 40 Schülern sind wenigstens 2 Stunden wöchentlich für das Memoriren der Lieder und Sprüche nöthig, wenn das Aufgegebene auch nur nothdürftig erklärt und früher Memorirtes immer gehörig repetirt werden soll. So brauchen wir wenigstens noch 2 weitere Stunden für biblische Geschichte, sonst stehen in Beziehung auf ihr kirchliches Bedürfniß unsre Schüler denen der Volksschule nach. Diesen soll aber auch die genaueste Kenntniß der Geschichte des jüdischen Volkes, seiner Schriften und derer des neuen Testaments in ähnlichem Sinne, wie der lateinischen Schule Rom und Griechenland, wie dem Realschüler sein eigenthümlicher Stoff, die Grundlage ihrer Bildung nach Geist und Herz sein. Die Bibel ist somit das natürliche Lesebuch der Volksschule, und wenn freilich viel zu wünschen übrig bleibt, so wird die Einführung eines Lesebuchs, das aus allen Gebieten menschlichen Wissens dieses und jenes Merkwürdige beibringt, zu nichts dienen als alles solide Wissen zu zerstören. Die Realien werden die Volksschule so gut verderben als sie die lateinischen Schulen verdorben haben. Man denke nur, daß man es hier mit 90 Schülern größtentheils aus den ärmsten Familien zu thun hat, daß man ein volles halbes Jahr die Schüler nur 4 — 2 Stunden täglich hat. Wenn man je Muse hat, diesen Kreis des Wissens zu erweitern, so möge es in der Weise der Schriften des Calwer Verlagsvereins geschehen, welche ihre Belehrungen aus Naturgeschichte und Geo-

graphie an die Bibel anknüpft. Wenn die Bibel nicht mehr das Buch unsres Volkes ist, so hat es gar keines.

Noch haben wir unsre Schulen nach einer dritten Seite zu betrachten, als Vorbereitungsschulen für einen technischen Beruf, und zwar sollen sie dies nicht nur für den bei weitem größten Theil der Schüler sein, die unmittelbar nach der Schule zu einem Gewerbe übergehen, sondern auch für diejenigen, welche sich nach der genannten Richtung durch den Besuch einer höheren Bildungsanstalt weiter ausbilden wollen. Wenn schon solcher Schüler in unsern Landstädten nur sehr wenige sind, so müssen wir uns doch an diese umfassenderen Bildungsanstalten anschließen, indem wir unsre Schüler zu befähigen suchen, in dieselben überzutreten, damit wir unsre Forderungen in keinem Fache zu niedrig stellen, so lange es nicht auf Kosten der Hauptsache geht.

Die Schule wird sich aber auch hier wieder auf den allgemeinen menschlichen Standpunkt stellen und nicht sagen, das eine Gewerbe braucht Physik, ein anderes Chemie, ein drittes Naturgeschichte und sofort, folglich nimmt man das Alles in die Schule auf. Die Kenntnisse, welche die Schule hier für den praktischen Zweck beibringt, sind gleich Null zu achten. Der in jedem Menschen liegende Sinn, der bei dem Kinde mit dem Sprechen schon zum Vorschein kommt, der Sinn für Form und Zahl, ist gewiß wohl die allgemeine Grundlage jeglicher Kunstfertigkeit, und deßwegen werden wir für die Ausbildung dieses Sinnes Sorge tragen durch Arithmetik und Geometrie.

Ueber die Art der Behandlung dieser Fächer kann ich mich kurz fassen, nur in der Arithmetik versäume man über der in unsrer Zeit mit Recht so sehr empfohlenen rationellen Methode die gemeinen Kunstgriffe nicht, denn sie sind einmal von praktischem Werthe für den Schüler, dann aber wird auch die rationellste Methode nicht jeden rationell machen. Auch das Kopfrechnen mit Aufgaben aus dem praktischen Leben muß besonders getrieben werden, es genügt hier nicht an der allgemeinen Fähigkeit, das verlangt das Leben dringend von dem Schüler, und die Schule wird dieser Forderung ohne zu viel Zeitaufwand genügen können.

Jetzt wird unsre Betrachtung selbst ein Rechenexempel. Für den Unterricht in Geschichte und Geographie nach der oben beschriebenen Weise brauche ich in einem zweijährigen Curs wöchentlich 6 Stunden, daran nimmt die ganze Schule Theil, für den Unterricht im Französischen zerfällt die Schule in zwei Abtheilungen, und wenn vielleicht theilweise die beiden Abtheilungen vereinigt werden können, so bedarf doch jede auch ihren besondern Unterricht, und wir können unter 12 Stunden nicht ausreichen, hätten an 16 nicht zu viel. In Arithmetik und Geometrie, wo eine Vereinigung der Abtheilungen einen Hauptwerth dieser Disciplinen, das selbstständige Suchen des Unbekannten, geradezu aufheben würde, bedarf jede Abtheilung je 3 Stunden — Summe 12 Stunden. Eine besondere Stunde für das Kopfrechnen will ich nicht einmal in Anspruch nehmen. Zählen wir dazu die 4 Stunden, die wir für Religion in Anspruch nehmen, so haben wir 34 Stunden, für Lehrer und Schüler eher zu viel als zu wenig. Ist man in Beziehung auf die Nothwendigkeit, den genannten Forderungen zu genügen, mit uns einverstanden, so muß auch von selbst für die niedere Realschule Physik, Naturgeschichte und Chemie gänzlich fallen, mag man über ihren Werth auch urtheilen, wie man will. Doch ein Fach muß noch herein, wir können es nicht fallen lassen, es hängt mit den beiden zuletzt genannten zu enge zusammen und ist von zu großer Bedeutung für das Leben — das Zeichnen. Es muß in Verbindung mit dem Schönschreiben tägliche Uebung werden, und dies kann geschehen, wenn die eine Abtheilung zeichnet, während der Lehrer mit der andern Geometrie und Arithmetik treibt. Daß dies einzig und allein bei Schülern möglich ist, welche aus der Vorbereitungsschule schon einige Fertigkeit mitbringen, und nur, wenn das Zeichnen nach der bisherigen Weise nach Vorlegblättern getrieben wird, versteht sich von selbst. Daß auch so der Unterricht noch mangelhaft ist, indem der Lehrer wenig Gelegenheit hat, nachzusehen, gebe ich gerne zu, allein gegen die strengere Aufsicht muß die tägliche Uebung in die Wagschale gelegt werden. Vielleicht läßt sich hier auch durch eine Combination mit dem Lehrer der Vorbereitungsclasse helfen, aber geleistet muß jedenfalls etwas werden in diesem

Fache, welches auch das einzige ist von allen unsern Realien, das ich der Volksschule gönnen würde, und das sie annehmen könnte, ohne den Kauf zu theuer zu bezahlen.

Von der Vorbereitungsschule und ihren Leistungen habe ich noch nicht im Besonderen gesprochen, es wird nicht schwer sein, nach dem Bisherigen sich darüber zu vereinigen. Ich wollte zunächst nur zeigen, wie die Masse des Stoffs unsre Realschulen erdrückt, und wie etwa zu helfen, damit sie vernünftigen Forderungen entsprechen mögen. —

Ueber die Einführung der Dupuis'schen Methode des Zeichnungsunterrichts in Gelehrten-, Real- und höheren Töchterschulen.

Von dem Universitäts-Zeichnungslehrer Leibnitz in Tübingen.

Man darf annehmen, daß seit dem Ende jener strengen Scholastik, welche dem einseitigen Fachstudium eine vielseitige und freie Entwicklung des menschlichen Geistes aufopferte, auch das Zeichnen als ein Glied in der Kette dieser volksthümlichen Bildung aufgenommen worden ist, die unsere Zeit vor allen ja mit so vielem Eifer und mit so großen Erfolgen immer mehr zu verbreiten sich bestrebt hat. Wir finden daher das Zeichnen auch zuerst auf den Studienplanen unserer gelehrten Anstalten in Verbindung mit andern humanistischen Studien, wie z. B. der Musik, und so untergeordnet der Platz auch sein mag, welchen die Leiter des öffentlichen Unterrichtes diesem Fache den obligaten Wissenschaften gegenüber angewiesen, sie haben nichts desto weniger seine Nützlichkeit damit faktisch anerkannt. Das fortschreitende Bedürfniß der Zeit entwickelte in der Folge unsere Realschulen. Konnte man nun bei Anstalten für klassische Bildung künftiger Gelehrten, Beamten und Anderer das Zeichnen nicht wohl entbehren, so mußte natürlich seine Bedeutung bei einer Realschule noch mehr in die Augen springen, welche sich zur Aufgabe stellte, ihre Schüler in praktischer Weise für das Leben heranzubilden; so sehen wir denn das arme Stiefkind sich hier schon etwas kecker gebahren.

Seine völlige Anerkennung aber hat sich das Zeichnen in den immer allgemeiner werdenden Bestrebungen eines umfassenden gewerblichen Unterrichts erzwungen, und die Errichtung polytechnischer Institute, als Central-Anstalten zur Beförderung der

vielseitigsten Interessen dieses Gebietes, so wie die Entstehung von Gewerbschulen in einer nicht geringen Anzahl von vaterländischen Gewerbstädten hat die Wichtigkeit eines gründlichen Unterrichts im Zeichnen unabweislich festgestellt. Schon die zahlreiche Vertretung dieses Faches durch Lehrer an den polytechnischen Instituten, so wie der Eifer einzelner Städte durch öffentliches Ausschreiben, tüchtige Lehrer im Zeichnen und Modelliren für ihre Gewerbschulen zu finden, würde hinreichend beweisen, daß dieser Satz anerkannt und die Ermahnungen jener Männer nicht umsonst verhallt seien, die dem Zeichnen als einem Hauptbildungsmittel im Unterrichte für die gewerbliche Laufbahn einen der ersten Plätze angewiesen haben.

Es kann daher nicht mehr in unserer Absicht liegen, die Vortheile dieses Faches, ja seine absolute Nothwendigkeit für eine solidere Bildung unserer Jugend und einen höheren Aufschwung des Gewerbswesens erst ins Licht zu stellen, da wir annehmen, dies seien endlich Wahrheiten geworden, welche bei der täglich zunehmenden Aufklärung auch von dem größeren Publikum nicht mehr werden verkannt werden. Vielmehr wenden wir unsere Aufmerksamkeit der Untersuchung zu, in wie weit das Zeichnen denn nun so, wie es in öffentlichen Anstalten und Privatkreisen bisher gelehrt und ausgeübt wurde, in seinen Resultaten den Hoffnungen und Anforderungen entsprach, welche man mit vollem Rechte an dasselbe stellen mußte.

Hier nun bekennen wir aufrichtig, daß diese Untersuchung keine sehr erfreuliche Perspektive eröffnen wird, denn es kann bei den bestehenden Verhältnissen nur die Aufgabe sein, die Baufälligkeit eines auf schlechten Fundamenten planlos und willkürlich aufgeführten Gebäudes nachzuweisen.

Beginnen wir zunächst mit der Betrachtung des Unterrichts in unsern Gymnasien, Lyceen und Realschulen, so haben wir gleich hier die beste Gelegenheit, die entwürdigte Tochter der Kunst in ihrer ganzen kläglichen Erniedrigung zu betrachten. Es ist kaum darzustellen, als welch' leere und zwecklose Spielerei das Zeichnen an diesen Anstalten fast immer betrieben wird, und wie erbärmlich denn auch meistens die Resultate desselben sind. Statt diese jungen Leute mit Hülfe einer zweckmäßigen Methode

der Hauptvortheile dieser Kunst theilhaftig zu machen, nämlich auf Uebung und Bildung ihres Auges, auf Weckung ihres Sinns für Form, auf plastische Anschauung und Verständniß des Schönen hinzuarbeiten, sehen wir vielmehr, wie sie sich meist auf die stümperhafteste Weise in der rein mechanischen Nachahmung der Vorlegeblätter abarbeiten. Weit der größte Theil dieser jungen Leute aber faßt vor einem todten Mechanismus, vor einer ermüdenden und lähmenden Technik, die man ihnen zumuthet, und vor der Werthlosigkeit der Vorlegeblätter einen solchen Eckel, daß sie allen Muth und alle Lust zum Zeichnen verlieren und in diesen Stunden nichts Anderes als eine Erholungszeit und einen bequemen Tummelplatz ihres jugendlichen Muthwillens sehen, den sie denn auch auf die verschiedenste Weise theils an sich unter einander, theils an dem Lehrer auszulassen wissen. Dieser nun, wir können es nicht verschweigen, ist in vielen Fällen seiner geringen künstlerischen Ausbildung nach durchaus seiner schweren Aufgabe nicht gewachsen und huldigt, bei gänzlichem Mangel an Einsicht und Verständniß in die Sache, in ungetrübter Seelenruhe dem alten Schlendrian. Oder er ist vielleicht ein tüchtiger und verdienstvoller Künstler, den nur eine kleine Pension oder ein kärglicher Gehalt zwingen, sich zu einem Beruf herzugeben, den er tief unter seiner Würde hält, da die allgemeine Corruption, in welche derselbe versunken ist, ihn längst aller Hoffnung beraubt hat, hier etwas Gutes wirken zu können. Dennoch hatte er wohl im Anfang den besten Willen, den jungen Leuten zu nützen, aber der hohe Standpunkt, den er einnimmt, verleitet ihn vielleicht zu unbilligen Forderungen, die sogenannte Talentlosigkeit vieler Schüler schreckt ihn ab und er besitzt weder Aufopferung genug, auch mit dieser keck in die Schranken zu treten, noch das hinreichend klare Verständniß, dies mit Erfolg thun zu können. Ueberdies setzt die Unzulänglichkeit der Unterrichtsmittel seinen Bestrebungen oft unübersteigliche Hindernisse entgegen. Dies zusammengenommen stumpfte auch ihn endlich ab, und mit Grimm im Herzen und Verachtung im Blick sah er all dem trostlosen Treiben um sich her zu. So ist denn Indolenz von Seiten der Schüler und Lehrer häufig der Hauptcharakterzug dieses Unterrichts gewesen. Das Publikum, das sich längst

gewöhnt hatte, keinen Werth mehr auf denselben zu legen, kümmerte sich um so weniger um dessen innere Verhältnisse, als ja sogar die Behörden selten Notiz davon nahmen und eher ein nothwendiges Uebel, denn einen ihrer Aufmerksamkeit und Sorge würdigen Gegenstand darin sahen.

Hiemit hätten wir den niedrigsten Stand der Dinge dargestellt, wie er sich aber leider an den genannten Anstalten nicht selten vorfand. Wenden wir uns nun zu besser Berathenen, welche von Seiten der Staatsbehörden und des Publikums sich eines allgemeinen Vertrauens rühmen konnten, da der Unterricht hier wenigstens äußerlich auf strenge und gewissenhafte Weise ausgeübt wurde. An diesen hat langjährige Gewohnheit ein festes Unterrichtssystem gebildet, das man zunächst als das obligate und allgemein gültige bei uns anzusehen hat, da es in viele Kreise des öffentlichen und Privatunterrichts eingedrungen ist und weit die größte Anzahl von Schülern und Schülerinnen aus ihm hervorgegangen sind.

Hier nun appelliren wir unmittelbar an unsre Leser selbst. Wer hat nicht einmal kurze oder lange Zeit nach dieser Methode zeichnen gelernt, wer sich nicht an jenen kolossalen Nasen und Mäulern, an jenen Halb- und Dreiviertels-Gesichtern abgeplagt; wer erinnert sich nicht seines Staunens, als man ihm endlich ganze Köpfe in Umrissen vorlegte und er in diesen häßlichen Physiognomieen die Typen einer idealen Schönheit bewundern sollte. Dennoch hat er sich bestrebt mit unendlicher Mühe, jene dürren und hölzernen Umrisse mechanisch nachzuahmen, und die Form, die es eigentlich hier galt, die Modellirung, die er hätte ahnen sollen, war das Letzte, an das dabei gedacht werden konnte. Wie war es möglich, aus diesem Wirrsal ineinanderlaufender scharfer Linien, bei deren ängstlichem Nachahmen ihm die Augen vergingen, irgend eine klare Form herauszufinden! Wohl dem Schüler, der sich jetzt schon so ungeschickt anstellte, daß er für talentlos erklärt das Zeichnen aufgab; er entging dadurch wenigstens den ferneren Zwangsgraden, die seiner gewartet hätten. Wer aber Geduld genug besaß und sich nicht durch jahrelanges Ausmalen von Haar- und Schattenstrichen abschrecken ließ, der hatte endlich die Genugthuung, zum Schattiren übergehen zu

dürfen. Aber jetzt erschienen auf's Neue jene Nasen und Mäuler, und war er bisher in seiner Unschuld der Ansicht gewesen, er habe sich hinreichend mit Strichen abgegeben, so mußte er auch jetzt wieder diese breiten und tiefen Schattenmassen, die wie aus einem Guß zu sein schienen, mit unzähligen feinen, sich kreuzenden Linien zu Stande bringen. Nach abermals hingeopferten Jahren hatte er endlich den Höhepunkt seiner Ausbildung erreicht und sah sich im Stande, in einem Zeitraume von Wochen und Monaten ein Vorlegeblatt sklavisch zu kopiren, zwar in äußerlich bestechender, dem Auge des Kenners aber höchst verwerflich erscheinender Manier. Oder wir fragen jene jungen Männer und Damen, denen diese Darstellung vielleicht zu schroff erscheinen möchte, und die mit sehr verzeihlichem Selbstgefühl auf ihre mit so lobenswerthem Eifer, mit so großer Geduld und unendlichem Zeitaufwande zu Stande gebrachten Arbeiten sehen, wir fragen sie, ob sie sich denn nun in Folge ihrer jahrelangen Studien selbstständig genug fühlen, einen Kopf nach Gyps oder der Natur in seinen allgemeinen Verhältnissen charakteristisch, in seinen Schatten- und Lichtmassen einfach und naiv darzustellen, oder ob sie es verstehen, beim Anblick einer Gegend von all diesem unendlichen Detail, das ihnen in die Augen fällt, zu abstrahiren und mit Ruhe und Sicherheit die Hauptlinien derselben herauszufinden. Wir wollen einen Stuhl vor sie hinstellen und sind begierig zu sehen, ob sie denn auch nur eine Spur von perspektivischer Kenntniß beweisen, wenn sie ihn abzeichnen, ob nicht vielmehr ein Ding zu Stande kommen wird, das eben so wenig zum Stehen, wie zum Sitzen taugt, und dem sich kein Mensch anvertrauen könnte, ohne die Gefahr, den Hals zu brechen.

Es wird jedem denkenden Menschen einleuchten, welch' ein Widerspruch in Leistungen liegen muß, die mit prahlerischer Ostentation einen so hohen Standpunkt einzunehmen scheinen, während sie doch jeder innern Selbstständigkeit, jedes organischen Zusammenhangs ermangeln, und weit entfernt, unmittelbar an den eigentlichen Endzweck des Zeichnens anzuknüpfen, nämlich an eigene freie Auffassung der Form, wie sie die Natur oder die Phantasie darbieten, ihre Schüler nur in sklavischer Abhängigkeit eines todten Mechanismus erhalten, der jeder höhern Auffassung

der Sache Hohn sprechen muß. Fiel auch ein solcher Schüler später in die Hände eines Lehrers, der dieser Methode nicht huldigte, der vielmehr auf den innern lebendigen Kern des Zeichnens, eine freie Reproduction, nicht eine todte Nachahmung drang, so glaube man ja nicht, es habe in seiner Macht gestanden, hier noch etwas zu corrigiren. Von Anfang an in jener falschen Anschauungsweise unterwiesen, hatte sich dieselbe so bei dem Schüler festgesetzt, daß alle Ermahnungen des neuen Lehrers nicht ausreichen konnten, ihm andere Begriffe beizubringen. Je weiter der Schüler überdies in jener Methode vorgerückt, je mehr er sich also auch in ihr auf seine Weise zu leisten bewußt war, desto weniger wird er geneigt gewesen sein, dies Alles wegzuwerfen und gleichsam von vornen zu beginnen. Da ferner noch dazu kam, daß der Lehrer trotz aller Einsicht in die Sache nicht die hinreichenden Unterrichtsmittel besaß, um seine Lehren kräftig zu unterstützen, wie wir weiter unten nachweisen werden, so konnte er nur Verwirrung und endlich Mißtrauen im Schüler erregen und es blieb ihm am Ende nichts Anderes übrig, als denselben in seiner alten Weise ruhig gewähren zu lassen.

Dies Alles nun mußte nicht nur seine praktischen, sondern auch seine moralischen Nachtheile haben. Der gesunde Sinn des Publikums nämlich sah sich innerlich keineswegs von diesem Treiben befriedigt und es war wohl sehr natürlich, daß dadurch der Glaube an die Sache selbst bei ihm sinken mußte. Ein großer Theil desselben warf daher die unbrauchbaren Reste einer jahrelangen Plackerei verächtlich bei Seite und kümmerte sich nicht ferner um eine Kunst, welche in ihren Erfolgen so kläglich und in ihrer Anwendung auf's Leben eben so unfruchtbar war, wie jene Linsen durch ein Nadelöhr zu werfen. Andere aber suchten theils aus innerem Drange, theils aus conventionellem Herkommen im Privatunterricht ihren speciellen Zwecken auch ferner nachzustreben, und diese nun bilden den eigentlichen Dilettantismus, in welchem sich denn auch alle Erscheinungen eines so anarchischen und corrupten Zustandes, wie er aus dem Bisherigen hervorgehen mußte, nach allen Seiten hin offenbaren. Hier ist es nun kaum auszusprechen, in welch' willkührlicher Weise der größte Theil dieser Dilettanten das Zeichnen betreibt. Selten nur über-

lassen sie dem Lehrer die Leitung ihrer Studien, sondern treten von Anfang an schon mit irgend einer bestimmten Absicht hervor, welche sie bei ihm zu verfolgen verlangen, ohne zu bedenken, daß solche einzelne Zweige meist eine viel größere und solidere Ausbildung im Zeichnen voraussetzen, als sie besitzen. So tritt denn hier gleich das lächerliche Verhältniß ein, daß der Lehrer vom Schüler Befehle erhält und sich somit von vornen herein der ihm zustehenden Auctorität begeben muß. Da will der Eine, der es im Zeichnen nach Köpfen zu Nichts gebracht hat, es mit der Landschaft versuchen und geht von der verkehrten Meinung aus, das Zeichnen lasse sich überhaupt rubriciren. Der Andere ist nicht im Stande, auch nur die einfachsten Umrisse eines Vorlegeblattes mit einiger Sicherheit zu copiren, verlangt aber nichts desto weniger den Tuschpinsel in die Hand zu nehmen, um die Blätter eines Calame auszuführen. Zwar erklärt ihm der Lehrer auf's Bestimmteste, daß er Zeit und Mühe umsonst opfern, daß er ein stümperhaftes Werk zu Stande bringen und troß aller Anstrengung nicht einmal die Genugthuung haben werde, etwas dabei lernen zu können. Aber er hat ja blos in der Absicht Unterricht genommen, um diese Dinge, an welchen er zufällig Wohlgefallen findet, zu copiren; wie sollte er von einem solchen Lieblingsgedanken so leicht abzubringen sein! Hier hat eine junge Dame bei einer Freundin ein Aquarell gesehen, und nun kann sie natürlich der Versuchung nicht widerstehen, eine Malerei zu unternehmen, die unter die schwierigsten gehört, welche existiren und nur bei solider Vorbildung und erreichter Sicherheit im Zeichnen nach Jahren mit Erfolg gekrönt werden kann. Allein sie ist ja gewöhnt, diese oder jene niedliche Arbeit in Perlen oder Stramin sich in wenigen Stunden mit Leichtigkeit anzueignen, warum sollte es mit dem Malen nicht auch gehen? ist es doch nichts Anderes, als eine Handarbeit! Jene hat vielleicht eine Badesaison oder eine Reise in schöne Gegenden in Aussicht und möchte sich gar zu gerne in der interessanten Situation sehen, zwischen diesen romantischen Schluchten mit dem Album auf dem Schooß vorgefunden zu werden. Was ist natürlicher, als daß sie sechs Wochen vorher Unterricht im Landschaftszeichnen nimmt, um diese Gegenden in genialen Umrissen hinwerfen zu lernen.

Zwar stellt sich schon in der ersten Stunde heraus, daß sie auch nicht das einfachste Häuschen nach einem Vorlegeblatt erträglich aufzufassen im Stande ist; der Lehrer schüttelt daher den Kopf und meint, auf diese Art werde sie nie zu ihrem Zwecke gelangen. Er stellt ihr vor, wie verkehrt es sei, wenn der totale Anfänger Landschaften zeichnen wolle, er sucht ihr begreiflich zu machen, daß die Formen in der Landschaft viel zu unbestimmt und willkührlich, daß große Uebung und gewandte manuelle Fertigkeit erforderlich seien, um Baumschlag, Vordergründe u. s. w. darzustellen; er spricht von dem Zeichnen als einem ganzen Zusammenhängenden, und kommt wohl gar in Ermanglung von etwas Besserem und in Berücksichtigung ihrer geringen Leistung mit jenen Nasen und Ohren herbei. Aber mein Gott! was wird es ihr denn nützen, wenn sie nach sechs Wochen auch im Stande wäre, ganze Legionen von Nasen und Ohren auszuführen; sie kann doch auf der Reise statt jener romantischen Burgruinen nicht Nasen und Ohren in ihr Album zeichnen. Dies ist nun freilich ein argumentum ad hominem, gegen welches sich nicht wohl ferner ankämpfen läßt, und so beugt sich der Lehrer auch hier seinem strengen Geschick.

Werfen wir nun einen Blick auf die vorhandenen Lehrmittel. Es springt in die Augen, daß diese beim Zeichnen mehr noch, als jedem andern wissenschaftlichen Fache von der größten Bedeutung sein müssen, da sie nicht wie ein mangelhaftes Lehrbuch durch den Vortrag und die bessere Ausführung des Lehrers einigermaßen ergänzt werden können, sondern unmittelbare Objecte der Nachahmung bilden, von denen Schüler wie Lehrer stets abhängig bleiben werden. In unserm Falle bestehen dieselben aus nichts Anderem, als Vorlegeblättern. Angenommen nun, dies sei an sich hinreichend, was wir übrigens keineswegs zugeben, so ließe sich bei solchen, die in richtiger Anschauungsweise die Formen auffassen und mit klarer und leichter Technik wiedergeben, immerhin ein relativ erträgliches Resultat erreichen. Allein welch' eine Literatur, man erlaube uns hier diesen Ausdruck, entfaltet sich zunächst vor unsern Blicken? Jeder Stümper hält sich für befähigt, nach schlecht gewählten Mustern eine noch schlechter ausgeführte Reihenfolge von Vorlegeblättern

herauszugeben, die dann in der allgemeinen Verwirrung eines desorganisirten Zustandes vom Publikum benützt werden und das vorhandene Bessere nur verdrängen. Welche Producte des grassesten Unsinns mit der Prätension eines systematischen Unterrichts im Zeichnen an der Stirn nicht nur in's größere Publikum, sondern vorzüglich in die Hände sich heranbildender Lehrer gedrungen sind, davon hatte der Verfasser dieser Zeilen häufig Gelegenheit, Kenntniß zu nehmen. Seine Stellung brachte es mit sich, daß er hie und da von solchen Lehrern um Zeugnisse über ihre Leistungen im Zeichnen angegangen wurde, welche man bei Dienstprüfungen oder Bewerbungen um Lehrstellen von ihnen verlangte. Diese jungen Männer, welche zum Theil an öffentlichen Schulen bereits Unterricht im Zeichnen ertheilt, brachten ihm als Beweise ihrer Leistungen in diesem Fache nicht selten Dinge, die an's Unglaubliche gränzen. Aber weit entfernt, selbst die Schuld solcher verkehrter Studien zu tragen, hatten sie sich nur streng an ihr Vorbild gehalten. Dies nun, um ein Beispiel anzuführen, war eine sogenannte Zeichnungsschule, bestehend aus einer Anzahl von Blättchen in der Größe des Taschenformats (!), welche in fortlaufender Reihenfolge von der horizontalen und vertikalen Linie an zu den gebogenen u. s. f. übergehend, diese erreichte Fertigkeit in Linien ihre Schüler dazu anwenden ließ, einen organischen Körper, etwa einen Vogel, mit einem ununterbrochen fortlaufenden Striche, also ganz wie beim Schreiben, einen künstlich in einander laufenden und aus einem Zuge bestehenden Schnörkel darzustellen. Sollte man nicht meinen, man sei in China! und wahrlich, mit chinesischer Genauigkeit hatten die jungen Männer ihre Vorbilder vollkommen erreicht. Die Folge davon konnte nur sein, daß sie für immer zum Zeichnen verdorben waren; denn die größte Mühe des Lehrers wird nie mehr im Stande gewesen sein, eine so verkehrte Anschauungsweise in ihnen zu vertilgen.

Allein auch diejenigen Sammlungen von Vorlegeblättern, welche von den Vertretern jener oben geschilderten Methode der Nasen und Ohren zum Theil selbst ausgeführt, zum Theil unter ihrer Leitung erschienen und in unsern öffentlichen Anstalten allgemein eingeführt sind, können kaum minder unzureichend ge-

nannt werden. Ohne alle Empfindung der Form geben sie in ihren hölzernen Strichen gewöhnlich die Zerrbilder antiker Köpfe und Figuren und können nicht einmal correct genannt werden; gewiß um so unverzeilicher, als sie meistens nur Copieen älterer französischer Vorlagen von Regnault, Reverdin und Andern sind, die doch wenigstens fehlerfrei und technisch, sogar meisterhaft ausgeführt sind.

Treten wir aber hinaus aus dem engen Kreis dieser bei uns einheimischen Unterrichtsmittel, so finden wir, daß die neuere Zeit, besonders von Frankreich aus, eine reiche Auswahl von Gegenständen in diesem Fache darbietet. Die Werke eines Julien, Lassalle, Cogniet, ferner in der Landschaft eines Fries, Feroggio, Calame und Anderer sind mit Recht als vortrefflich anerkannt und lassen vor Allen in technischer Beziehung nichts zu wünschen übrig. Allein die Möglichkeit angenommen, es stehe in der Macht des Lehrers oder des Schülers, sich dieselben zu verschaffen, was durch ihre hohen Preise immerhin erschwert wird, sie werden um nichts besser daran sein. Denn hat die Stümperhaftigkeit der Vorlegeblätter sie oben gequält und gehindert, etwas zu leisten, so wird hier die meisterhafte Ausführung derselben die nämliche Wirkung haben, wenn auch aus andern Ursachen. Dies scheint vielleicht auf den ersten Blick paradox. Erklären wir uns daher deutlicher. Wir sagen: die große Virtuosität in der Technik, mit der ein Julien oder Calame sich im Gefühl ihrer bewunderungswürdigen Gewandtheit ohne alle Rücksicht auf den Schüler gehen lassen, eine solche Technik, die überdies noch von dem Material, das der Künstler benützt, in vorliegendem Falle also von dem lithographischen Steine, bedingt und begünstigt wird, kann unmöglich ein Gegenstand der Nachahmung für den Schüler sein und muß ihm in ihrem geheimnißvollen Zusammenhang eben so unverständlich, als unerreichbar bleiben. Von vielen Blättern dieser Art gilt dies in so hohem Grade, daß man keck behaupten kann, der Meister selbst würde nicht im Stande sein, eine treue Copie seiner eigenen Zeichnung zu machen. Was wird nun ihr Loos werden, wenn sie in die Hände eines Schülers fallen, der neben ihrer inneren Schwierigkeit auch noch gezwungen ist, sie mit ganz andern Mit-

teln, d. h. mit anderem Material auszuführen, sie also gleichsam zu transponiren?

So kam es denn auch, daß die Geduld des Schülers häufig an einer Arbeit erlahmte, die seine Kräfte in so hohem Grade überstieg und ihm nicht selten die Lust am Zeichnen überhaupt, oder wenigstens an einzelnen Fächern desselben raubte, die an sich eine solche Mißachtung durchaus nicht verdienten. Das Blumenzeichnen z. B. war früher ein Lieblingsfach unserer Damen, und wer möchte läugnen, daß die feinen und graziösen Formen der Pflanzenwelt vorzugsweise dem weiblichen Sinn entsprechend und daher ein sehr würdiger Gegenstand seiner Aufmerksamkeit und seines Studiums sein müssen. In diesem Fache liegen, wird es anders nur richtig aufgefaßt, die Elemente einer nützlichen und geistreichen Anwendung. Betrachtet man die Arabesken eines Neureuther, so wird wohl jeder Gebildete sich an der sinnreichen Zusammenstellung der Blumen, der feinen Auffassung ihrer verschiedenen Formen und der reichen und poetischen Composition des Ganzen erfreuen und seine Bewunderung einem Künstler nicht versagen können, der seinen Griffel wie einen Zauberstab gebraucht, um die unorganische Welt um sich her zu beleben. Wie sehr müßte nun eine Ausbildung in diesem Sinne unsern Damen zu Statten kommen, da sie ihnen nicht nur bald den Genuß verschaffen würde, nach lebendigen Blumen Arabesken und Verzierungen selbstständig erfinden zu lernen und auf diese Art die Spiele ihrer eigenen Phantasie auszudrücken, sondern auch die Mittel an die Hand gäbe, eine solche Fertigkeit auf ihre zahlreichen und mannigfaltigen Handarbeiten anzuwenden. Wie viel Mühe und kunstreicher Fleiß wird nicht jährlich auf Stickereien aller Art verwandt und wie selten sieht man etwas, das eigentlich geschmackvoll wäre und irgend einen Zusammenhang der Form oder des Gedankens ausdrückte. Man betrachte aber einmal jenes schöne Blatt Neureuther's, wo er die sprechenden Blumen in Göthe's Romanze vom gefangenen Grafen zu einer Arabeske vereinigt und die Rose, die Lilie, die Nelke und das Veilchen in weichen in einander laufenden Conturen ein eben so schönes, als sinnreiches Ganze bilden. Einer geübten Zeichnerin nun, welche zugleich die Bedingungen der technischen Ausführung

kennt, würde es ein Leichtes sein, dieses oder Aehnliches mit der Nadel darzustellen, und der wirklich künstlerische Werth einer solchen Stickerei müßte das angenehme Gefühl, sich damit zu schmücken, in eben dem Maaße erhöhen, als dieselbe ihrem inneren Werth nach über jenen gedankenlosen Dingen stände, welche man nur zu oft sieht. Aber freilich ein solcher Unterricht dürfte nicht aufgefaßt werden, wie dies bisher der Fall war, wo die Schülerin theils nach schlechten, theils nach sehr umfangreichen und schweren Vorlagen sich abplagte und natürlich keine Befriedigung darin finden konnte, nach monatelanger Mühe einen Blumenstrauß Strich vor Strich nachgeahmt zu haben. So kommt es denn, daß das Blumenzeichnen sehr in Mißcredit gerathen ist und man sich lieber der Landschaft und Anderem, wenn auch meist mit eben so wenig Erfolg, zuwendet.

Aber, wird man sagen, warum unternehmen nicht solche, die die Mangelhaftigkeit der Lehrmittel einsehen, eine Herausgabe von Besseren, um endlich einmal diesem Bedürfniß abzuhelfen? Fern sei es von uns, zu zweifeln, es werde nicht auch bei uns Männer geben, die einem solchen Unternehmen vollkommen gewachsen wären. Allein, kennt man nur die Verhältnisse genau, so wird die Unthätigkeit derselben nicht mehr befremden. Erstens ist ein solches Unternehmen an sich sehr schwierig und erfordert langes Studium und großen Zeitaufwand, zweitens wird es durch die geringen Hülfsmittel, die man bei uns in der Kunst überhaupt hat, wenn nicht unmöglich gemacht, doch sehr erschwert, und drittens würde sich wohl kaum ein Verleger finden zu einem Werke, das für ihn sehr kostspielig werden muß und daher nur bei der allgemeinsten Verbreitung und Einführung in die öffentlichen Anstalten rentiren könnte. Nun wissen wir ja aber, welchen Schwierigkeiten es unterliegt, das Alte, durch die Behörden und die Zeit Autorisirte, zu verdrängen und dem Neuen Anerkennung und Geltung zu verschaffen.

Allein es ist keineswegs unsere Absicht, überhaupt anzunehmen, als könne das Zeichnen durch Vorlegeblätter in freier und für den Schüler allgemein wirksamer Weise gelehrt werden. Vielmehr muß sich uns nach Betrachtung alles Bisherigen die Ueberzeugung immer mehr aufdrängen, daß ein Princip, welches weder

den Sinn und das Auge des Menschen für die Form und das Schöne in ihr heranbilde, noch dem Dilettanten oder Gewerbsmann die Vortheile einer freien Auffassung der Natur oder der Ideen seiner Phantasie gestatte, keinem aber auch nur die allgemeinsten Regeln der Perspective beibringe, welche ihn in den Stand setzen, nach jahrelangem Studium einen Tisch zu zeichnen, daß ein solches Princip, sagen wir, in seiner geist- und wissenschaftslosen Weise ein falsches sei und nach keiner Seite hin etwas entschieden Brauchbares leisten könne. Somit werden sich die Sätze von selbst herausstellen, daß das Zeichnen nur dann allen Nutzen gewähren wird, den man von ihm für den Volksunterricht und den Gewerbsstand erwartet, wenn

1) der Unterricht systematisch geordnet und in logischer Reihenfolge im Schüler nicht irgend ein specielles Fach einseitig, sondern das Zeichnen als ein Ganzes ausbildet, welches als nothwendige Grundlage für jede spätere Anwendung dienen muß;

2) wenn der Unterricht auf die wissenschaftlichen Hauptgesetze der Perspective gegründet wird, wie dieselbe, nicht als isolirte mathematische Wissenschaft, sondern als Grundlage jedes Zeichnens mit diesem von Anfang an Hand in Hand gehen soll;

3) wenn er befreit wird von der schädlichen Methode des Copirens nach Vorlegeblättern und in seinen Elementarunterricht concrete Formen und Körper zu freier Auffassung und selbstständiger Nachbildung aufnimmt.

Vielleicht wird eine solch' streng systematische und auf wissenschaftlicher Basis beruhende Methode Manchem unausführbar, vor Allem aber dem eigentlichen Wesen des Zeichnens, als einer freien Kunst, widersprechend erscheinen. Allein man gebe sich doch ja in dieser Beziehung keinen Illusionen hin, die eben so trügerisch als schädlich sein müssen, man stütze sich nicht auf die irrige Ansicht, Zügellosigkeit und Willkühr seien in der Kunst Bedingung. Auch jene banalen Schwärmereien von Unmittelbarkeit des Talents und Selbstentwicklung des Genies werden im vorliegenden Falle keine Anwendung finden können. Es ist hier nicht der Ort, auf die nähere Untersuchung einzugehen, wie viel oder wie wenig in der höhern Kunst überhaupt erlernt werden könne und müsse, und wie weit sich die schädlichen Folgen

einer allgemein verbreiteten Empirie in dem sehr fühlbaren Mangel einer festen und nationalen Schule in der ganzen neuern deutschen Kunst nachweisen lassen. Dies ist ein Gegenstand, der über die Gränzen dieser Blätter hinaus liegen muß. In unserem Falle würde eine solche Voraussetzung um so irriger sein, als das Zeichnen und somit die Kunst hier nicht als Selbstzweck auftritt, sondern in ihrer Anwendung und ihren Hauptbeziehungen auf's Leben, die allgemeine Bildung und den Gewerbsstand insbesondere, also in ihrer Volksthümlichkeit. Daß man aber jeden Menschen, der überhaupt im Besitz gesunder Organe und allgemein menschlicher Intelligenz ist, das Zeichnen in seinen Grund-Elementen lehren könne, so gut als Lesen, Schreiben und Rechnen, dies ist unsere innige Ueberzeugung und eine Voraussetzung, ohne welche dieses Fach überhaupt gar keinen Gegenstand für den Schulunterricht bilden könnte. Hiezu aber wird es eben einer streng systematischen Weise bedürfen und weit entfernt, jeder künftigen, selbst der höchsten künstlerischen Entwicklung des Einzelnen im Wege zu stehen, wird eine solche Bildung vielmehr nur diejenige feste und sichere Unterlage gewähren, die alles Wissen und alles Können überhaupt haben soll.

Es mußte seit langer Zeit ein Gegenstand des Nachdenkens für Solche sein, die den Mangel eines festen Elementarunterrichts im Zeichnen wohl fühlten, wie man endlich einmal einem so dringenden Bedürfnisse abhelfen könne, und schon Pestalozzi wandte diesem Gegenstand seine Aufmerksamkeit zu. All' diesen verschiedenen Bestrebungen ist es zwar längst gelungen, die Zweckwidrigkeit der bisherigen Methode nachzuweisen und sich über Hauptsätze einer bessern Auffassung der Sache zu vereinen; auch hat der Einzelne hievon gewiß nach Kräften Gebrauch gemacht; immer aber fehlte es an jener Verbindung der Hauptmomente, die in folgerichtiger Weise in einander greifend dem Unterrichte allein eine solide Unterlage geben konnten. Vor Allem gelang es nicht, die Perspektive ohne mathematische Vorkenntnisse in rein populärem Sinn mit dem Unterricht im Zeichnen practisch zu verbinden. Allein die Fortschritte und Bestrebungen der Zeit haben auch endlich dieses Problem gelöst, und das Verdienst, alle diese Elemente zu einem festen und consequent sich ent-

wickelnden System vereinigt, so wie die nöthigen, im Sinne dieses Systems ausgeführten Unterrichtsmittel erfunden zu haben, kann Niemand Anderem als den Gebrüdern Dupuis in Paris zugestanden werden.

Die schnelle Verbreitung, welche ihre Methode nicht nur in Frankreich, sondern auch in England gefunden hat und ihre überraschenden Resultate in verhältnißmäßig sehr kurzer Zeit lassen die Zweckmäßigkeit derselben für den Schulunterricht nicht mehr bezweifeln. Wir glauben daher, es werde an der Zeit sein, der Verbreitung derselben kräftig das Wort zu reden, nicht als wäre dieselbe eine Erscheinung der neuesten Zeit; keineswegs! Frankreich und England erfreuen sich ihrer Vortheile schon seit vielen Jahren. Da man aber endlich auch bei uns die Hoffnung hegen darf, man werde dem Unterricht im Zeichnen, somit auch jener obigen Erfindung die gebührende Aufmerksamkeit nicht ferner versagen und von Seiten einiger Regierungen bereits Schritte gethan wurden, die das Beste hoffen lassen, so wird es gewiß nicht überflüssig erscheinen, auch die so nöthige Theilnahme des Publikums hiefür zu erwecken.

Es kann natürlich nicht unsere Absicht sein, hier ein Lehrbuch der Methode der Herren Dupuis zu schreiben. Wer eine genaue Einsicht in dieselbe wünscht, den verweisen wir nächst ihren eigenen Schriften, welche sie herausgegeben, auf das im Jahr 1845 erschienene Werk: Aus den gewerbswissenschaftlichen Ergebnissen einer Reise in Frankreich von Obersteuerrath Moritz Mohl. Hier wird er nach eigener Anschauung des Verfassers eine ausführliche und klare Darstellung dieser Methode, ihrer Prüfung durch die französischen Behörden und das Unterrichts-Ministerium, ihrer wohlthätigen Einflüsse auf den Gewerbsunterricht und ihrer möglichen Anwendung auf unsere Verhältnisse mit eben so großer Gründlichkeit als Einsicht entwickelt finden. Es versäume doch Niemand, der sich für diese Sache interessirt (und möchten dies recht Viele sein!) einen mit so großer Sachkenntniß geschriebenen Abschnitt nachzuschlagen, damit er nicht in dem übrigen reichhaltigen Stoffe dieses Werkes der allgemeinen Aufmerksamkeit entgehe, die er in so hohem Grade verdient.

Wir begnügen uns, die Dupuis'sche Methode in ihren allgemeinsten Umrissen darzustellen und unsere ferneren Betrachtungen daran zu knüpfen.

Sie beginnt damit, dem Schüler die einfachsten geometrischen Figuren, wie Dreiecke, Vierecke u. s. f., in Modellen zuerst in geometrischer Ansicht mit weißer Kreide auf schwarz überzogene Rahmen zeichnen zu lassen. Indem auf diese Art das Auge des Schülers an Auffassung von Linien in ihrer Richtung zu einander gewöhnt wird und die Hand diese einfachen Figuren ausführen lernt, so beginnt der Lehrer schon hier, dem Schüler die optischen Erscheinungen der Perspektive zu zeigen, indem er die Modelle nach und nach aus ihrer geometrischen Projektion hinaus in eine perspektivische rückt (was bei der Einrichtung derselben nach allen Seiten hin willkürlich geschehen kann). Da sich dem Schüler nun, während er die Figuren auch in diesen Ansichten zeichnet, von selbst die Thatsache aufdrängt, wie sie sich perspektivisch für das Auge verändern, so knüpft der Lehrer hieran unmittelbar seinen Vortrag und seine Erläuterungen dieser Erscheinungen und bringt ihm mit Hülfe des Horizonts, der Sehstrahlen u. s. w. (alles in Folge einer sinnreichen Einrichtung) gleichsam handgreiflich Gesetze und Lehren der Optik bei. Von diesen geometrischen Figuren geht er zu stereometrischen Körpern, endlich zu Modellen von Säulen, Gewölben und einfachen Ornamenten über, und nachdem der Schüler diese Körper von allen Seiten und in allen Richtungen gezeichnet, so wird nicht nur seine Hand die nöthige Sicherheit erreichen, dieselben mit Leichtigkeit darzustellen, sondern er eignet sich auch zugleich die Gesetze der praktischen Perspektive, somit das Verständniß ihrer Erscheinungen in der Natur und die Grundlage alles Zeichnens für immer an.

So sehen wir hier, wie der Schüler schon im ersten Stadium des Unterrichts zur Kenntniß einer Wissenschaft gelangt, von der er in unserer bisherigen Methode keinen Begriff bekam und die er sich erst später nach gehöriger mathematischer Vorbildung an einer höheren technischen oder künstlerischen Anstalt erwerben konnte, in Folge eines strengen wissenschaftlichen Unterrichts in der beschreibenden Geometrie, die in ihrer Anwendung

die Frage für ihn häufig noch sehr verwickelt lassen konnte. Um wie viel anziehender muß überdies ein Unterricht für den Schüler sein, der die ersten praktischen Versuche nicht zu einem mühseligen und rein mechanischen Nachahmen, sondern bereits zu dem Ergebniß einer wissenschaftlichen Lehre macht. Die Jugend aber will vor Allem nicht gelangweilt sein, sie fürchtet nichts so sehr, als todtes und geistloses Schaffen, und man wird ihr am besten dienen, wenn man ihre rege Theilnahme und ihre lebhafte Wißbegier zu befriedigen sucht.

Nachdem die Schüler das erste Stadium des Unterrichts durchlaufen, so treten sie sofort in das zweite und gehen über zum Zeichnen menschlicher Köpfe und Figuren in Gyps-Modellen. Hiezu bedient sich der Unterricht einer Reihe von Modellen, die gleichsam die verschiedenen Entwicklungsperioden der Form von ihren allgemeinsten und rohesten Hauptverhältnissen an bis zu ihrer Vollendung und feinsten Ausbildung im Einzelnen versinnlichen und für den Schüler als Maßstab einer allgemein richtigen Anschauungsweise und Verfahrungsart bei Darstellung derselben dienen müssen. Es sind also z. B. vier Gypsköpfe, der erste nur eine rohe Ebauche der Lage und allgemeinsten Größenverhältnisse, ohne jede Ausbildung des Einzelnen. Beim zweiten sind die Gesichtstheile schon an ihren Platz gestellt und in ihren Hauptformen angegeben. Beim dritten ist eine weitere Entwicklung sichtbar, und beim vierten endlich stellt sich der Kopf in seiner ganzen Vollendung und mit allen Feinheiten und Details der einzelnen Formen dar.

Hier nun bedarf es kaum mehr der Hinweisung, auf welch' sinnreiche Art diese Methode eine der größten Schwierigkeiten beim Zeichnen zu beseitigen versteht. Jeder Lehrer weiß, wie schwer es dem Schüler fällt, einen Gegenstand, z. B. einen Kopf, den er abzeichnen soll, richtig anzulegen und dabei vom Allgemeinen zum Einzelnen, vom Großen zum Kleinen überzugehen. Dieses rein abstrakte Verfahren, zwar das allein richtige, muß für den Schüler aber auch das schwierigste sein. Er ist daher fast immer in Verlegenheit, wo und wie er denn eigentlich beginnen soll. Statt übersichtlich zu Werke zu gehen, verfährt er im Gegentheil sehr speciell, macht in den Hauptverhältnissen

die größten Verstöße und bringt erst nach vielen Irrthümern und Correkturen den Contur mühsam zu Stande. Daher kommt es denn, daß die Meisten ihre Köpfe und Figuren zwar auf's Schönste auszuschattiren verstehen, durchaus aber nicht im Stande sind, dieselben mit einiger Sicherheit anzulegen. Wer aber die Form nicht in schneller und freier Uebersicht auffassen kann, der wird immer ein Stümper im Zeichnen sein, führe er das Einzelne noch so schön aus.

Obige Modelle nun bilden den Schüler für immer zu einer solch' allgemeinen und freien Anschauung heran, indem sie dieselbe nicht bei ihm voraussetzen, sie ihm vielmehr vormachen und somit ihr Verständniß und ihre Ausführung erleichtern.

Aus all dem wird noch ein weiterer Vortheil hervorgehen. Sobald der Schüler nämlich im Stande ist, einen richtigen und allgemein aufgefaßten Umriß von seinem Modell zu zeichnen, so wird er auch sofort gleich mit dem Schattiren beginnen können, d. h. mit der Darstellung der allgemeinsten Hauptschattenmassen und des Haupteffekts, wie die Beleuchtung diese an den Modellen angibt. Da nun die größere oder kleinere Vollendung der genannten vier Modelle natürlich auch die größere oder kleinere Feinheit der Modellirung und Vollständigkeit des Effekts in den Schatten bei jedem einzelnen bedingt, so geben sie dem Schüler für das Schattiren dieselbe klare Anschauung und zwingen ihn, auch hier in consequenter Reihenfolge zu verfahren. Auf diese Art wird seine Zeichnung nicht stoßweise und zusammenhängend, sondern im Umriß, wie in der Modellirung vom Allgemeinen zum Einzelnen sich gleichseitig herausbildend, organisch entstehen.

Es muß für einen großen Mißgriff erklärt werden, dem Schüler jahrelang die Anwendung von Licht und Schatten bei seinen Zeichnungen vorzuenthalten und ihn zu quälen, da scharfe und ins Kleinste ausgeführte Conturen herauszuklügeln, wo diese in der plastischen Modellirung des Vorbildes oft gänzlich untergehen und als Linie unmöglich aufgefaßt werden können. Es würde nur die Aufgabe eines Meisters sein, einen plastischen Gegenstand, der umflossen von den Einwirkungen des Lichtes seine einzelnen Formen und Flächen in den kräftigsten Schattenmassen und zartesten Uebergängen, nicht aber in scharfen Linien abgränzt,

allein durch einen Contur wiedergeben zu wollen, und nur der geübteste Kenner der Form wird eine solche totale Abstraktion mit Erfolg wagen können. Haben wir ja bei Erwähnung jener Vorlegeblätter, welche auf so unglückliche Weise antike Köpfe u. s. w. in bloßen Umrissen wiederzugeben versuchten, zur Genüge gesehen, wie wenig selbst diese Meister im Stande waren, ihre Aufgabe zu lösen.

In derselben Weise und nach ganz ähnlich dargestellten Modellen wird später beim Zeichnen nach ganzen menschlichen Figuren verfahren, und hat der Schüler auch dieses Stadium durchlaufen, so ist der eigentliche Elementarunterricht als beendigt anzusehen, und er kann von jetzt an zum Zeichnen der Antike und endlich der Natur mit Sicherheit übergehen.

Was nun das Material anbetrifft, womit die Schüler ihre Zeichnungen ausführen, so ist dies natürlich je nach dem Grade ihres Fortschrittes verschieden. Im Anfang zeichnen sie die Modelle erster Rubrik mit weißer Kreide auf schwarz überzogene Rahmen, wie im ersten Stadium des Unterrichts die geometrischen und stereometrischen Figuren und Körper. Später gehen sie über zum Zeichnen auf Papier mit Reißkohle und schwarzer Kreide. Fängt der Schüler an zu schattiren, was, wie wir gesehen haben, bald geschehen wird, so bedient er sich hiezu natürlich nicht jener unseligen Manier der Strichelei, sondern des Wischers, des besten und natürlichsten Werkzeugs hiezu, das überdies seit undenklicher Zeit in der ganzen Künstlerwelt anerkannt und benützt wurde, weßhalb um so weniger zu begreifen ist, warum es in den Augen unserer meisten Lehrer keine Gnade gefunden hat. Die Feststellung eines guten und einfachen Zeichnungsmaterials ist aber für den Erfolg höchst wesentlich; denn wie wird es möglich sein, daß ein Schüler irgend etwas Tüchtiges zu Stande bringe, wenn er beständig mit schlechtem Material zu kämpfen hat und in der Wahl desselben so nachlässig und sorglos zu Werke geht, wie es nur zu oft der Fall war? So ist denn auch in unserem bisherigen Unterricht dieser Mangel eine unversiegbare Quelle des bittersten Verdrusses für den Lehrer und sehr häufig die Ursache eines schlechten Erfolgs gewesen.

Es wird unserer Aufmerksamkeit nicht entgehen, daß dieser Unterricht, wie er das Zeichnen überhaupt von einem weit höhern Standpunkt auffaßt und beim Schüler auf selbstständiges Schaffen und Denken dringt, so auch in technischer Beziehung ihn unabhängig zu machen sucht. Denn, da es sich hier nicht darum handelt, die gegebene Technik eines Vorlegeblattes sklavisch nachzuahmen, dem Schüler vielmehr nur einfache und zweckmäßige Mittel für eine solche an die Hand gegeben werden, deren Anwendung ihm überlassen bleibt, so wird auch seine Technik eine eigenthümliche und nach Maßgabe seiner Fortschritte sich selbstständig entwickelnde werden können. Später eigne er sich immerhin auch die technischen Vorzüge ausgezeichneter Meister an, ist er nur von Anfang an der Gefahr entgangen, sich eine bestimmte Manier aufgedrungen zu sehen und in ihrer sklavischen Nachahmung die freie Auffassung der Form aus den Augen zu verlieren.

Dies die allgemeinsten Umrisse jener Methode. Sie werden genügend sein, auch im Laien die Ueberzeugung zu erwecken, daß in ihrer zweckmäßigen Anwendung auf unsere Verhältnisse hinreichender Stoff zu großen Verbesserungen liegen und aus ihrer Einführung und ihren praktischen Wirkungen allein die höhere Entwicklung des Zeichnens hervorgehen könne. Es wäre daher nur zu bedauern, wenn man sich aus engherziger Bequemlichkeit oder unzeitigem Bedenken abschrecken ließe, einem Gegenstand die gebührende Anerkennung zu schenken, der dem bisherigen Zustande gegenüber als der entschiedenste Fortschritt betrachtet werden muß. Wer die großen Anforderungen kennt, welche man in Frankreich in solchen Fächern stellt, der wird die allgemeine Anerkennung der Methode der Herren Dupuis von Seiten der ersten Künstler und Gelehrten hinreichend zu schätzen wissen und in ihrer Einführung in den verschiedensten öffentlichen Anstalten Frankreichs eine genügende Garantie ihres Werthes sehen. Sehr anmaßend müßte es daher erscheinen, wenn man augenscheinlich günstige Resultate ignoriren und sich auch ferner einer Selbstgenügsamkeit hingeben wollte, zu welcher wir Deutsche in Allem, was öffentlichen Unterricht betrifft, unsern Nachbarn gegenüber ein Recht zu haben glauben, ohne zu bedenken, daß Frankreich in gewissen Fächern längst einer Bildung entgegenschreitet, mit

der wir uns durchaus nicht messen können. Man säume daher doch nicht, diese Methode völlig und uneingeschänkt zu adoptiren, man hüte sich wohl, von Anfang an daran mäckeln zu wollen; dies wäre der beste Weg, sie zu schwächen und ihrer Wohlthaten für immer verlustig zu gehen.

Wir wollen hier nur noch aus einer reichhaltigen Sammlung von Urtheilen, Zeugnissen und Berichten über diese Methode das Ergebniß eines Confurses anführen, der zwischen den Schülern eines Gymnasiums (College St. Louis) zu Paris veranstaltet wurde, von denen die Einen nach der Methode der Herren Dupuis, die Andern von einem vorzüglichen Lehrer nach der althergebrachten unterrichtet waren. Dies Ergebniß war: daß 15jährige Schüler der Herren Dupuis, welche seit 2 Jahren Unterricht gehabt, gegen 16—18jährige, die seit 4—6 Jahren nach der alten Methode lernten, den Sieg davon trugen im Zeichnen einer antiken Büste und eines Kopfes nach dem lebenden Modell. Eine Kommission der Akademie der schönen Künste in Paris, bestehend aus den ersten Künstlern und Gelehrten Frankreichs, äußerte sich in ihrem Bericht an das Unterrichtsministerium dahin: es sei bewunderungswürdig, mit welcher Sicherheit und Naivität diese jungen Leute ihre Zeichnungen ausführten, zumal wenn man berücksichtige, daß ihnen für den Zeichnungsunterricht wöchentlich nur dreimal je eine Stunde zugestanden werde. Ein anderer Bericht derselben Kommission schließt mit den Worten: Die Kommission, von den kostbaren Vortheilen einer so einfachen und dem natürlichen Verstande der Anfänger so ganz angemessenen Methode durchdrungen, glaubt, daß die Ausdehnung, welche der Herr Minister des öffentlichen Unterrichts dieser Methode geben zu wollen scheint, nur vom größten Nutzen sein kann u. s. w. *

So sehen wir denn, wie der Schüler in dem kurzen Zeitraume von 2 bis 3 Jahren und bei noch großer Jugend im Besitze solider Kenntnisse und Fertigkeiten sein kann, auf die er mit Sicherheit nach jeder Richtung weiter bauen wird. Oder glaubt man nicht, daß ein Unterricht in diesem Sinne sein Auge

* Mohl, gewerbswissenschaftliche Reisen in Frankreich. S. 377.

für schöne Form, seinen Geschmack und sein Urtheil über Kunstwerke besser entwickeln werde, als wenn er jene Nasen und Ohren jahrelang abmalt? Wird es dem Dilettanten nicht einen größeren Genuß gewähren, ein Portrait nach der Natur charakteristisch und treffend zeichnen zu können, als ein Vorlegeblatt Strich vor Strich nachgeahmt zu haben? Treibt den Schüler seine Neigung zur Landschaft oder sonst einem Fache, so gebe er sich jetzt mit voller Beruhigung derselben hin, er darf versichert sein, sich leicht hineinarbeiten zu können, während er ohne eine solch' allgemeine Vorbildung stets die alsolut nöthige Grundlage alles Zeichnens entbehrt und unendliche Mühe und viele Jahre umsonst geopfert hätte.

Nun wird es denn auch Zeit sein, daß der Gewerbschüler zum Zeichnen und Modelliren von Ornamenten und all' denjenigen Einzelnheiten übergehe, welche unmittelbar in sein Fach einschlagen. Er glaube aber nicht, mit Ueberspringen jenes ersten Unterrichts es im Einzelnen je zu etwas Tüchtigem zu bringen. Die Bildung, welche dem Gewerbsmann vor Allem noth thut, kann nur darin bestehen, Formen überhaupt verstehen zu lernen, damit sein Geschmack gebildet und er in den Stand gesetzt werde, aus der Natur oder wo sie sich darbieten, passende Motive für seine Zwecke auffassen und mit richtigem Gefühl anwenden zu lernen. Er wird eine solche Selbstständigkeit nie gewinnen, wenn er sich von Anfang an nur einseitig auf sein Fachstudium beschränkt hat. Vor Allem erfordert das Ornamentenzeichnen und Modelliren, wie es z. B. in die Gewerbe des Holzschneiders, Vergolders, Silberarbeiters, Dessinateurs und Anderer vielfach eingreift, eine allgemeine Bildung im Zeichnen. Die Groteske, die Arabeske u. s. f. vereinigen die verschiedensten Dinge; Menschen-, Thier- und Pflanzen-Formen auf die launenhafteste Weise in sich, und es ist unmöglich, etwas darin zu leisten, ohne eine vielseitige und solide Bildung. Man sei versichert, die Herrschaft, welche Frankreich in allen Zweigen der Mode und des Geschmackes ausübt, findet ihre theilweise Begründung in nichts Anderem, als seiner großen Ueberlegenheit in diesen Fächern, und es ist nur ein schuldiger Tribut, welcher der höheren Intelligenz und größeren gewerbswissenschaftlichen Bildung seiner

Industrie gezollt wird, wenn die Reichthümer aller Nationen seinen Gränzen zuströmen.

Man hat ja mit anerkennungswerthem Eifer und schönen Erfolgen sich bei uns längst bemüht, eine allgemeine Bildung im Volke zu befördern und hiezu auch die Kräfte der Kunst in Anspruch genommen. Wir sehen, wie die Musik von Tag zu Tag mehr in die untersten Schichten des Volkes eindringt und ihre humanen Wirkungen nach allen Seiten hin äußert. Die neueste Zeit vor allen hat sich die Aufgabe gestellt, einen höhern Aufschwung der Gewerbe zu befördern. So dulde man denn auch in dieser Kette von edeln Bestrebungen nicht ferner eine Lücke, die um so fühlbarer sein muß, in je größerem Mißverhältniß sie mit den übrigen Zuständen steht. Was würde es nützen, sich absichtlich gegen Thatsachen zu verschließen, die öffentlich ihr Armuthszeugniß an der Stirne tragen. Wozu z. B. seinen Lehrern eine Bildung im Zeichnen zur Bedingung machen, wenn sich die Behörden mit so kläglichen Leistungen derselben wie bisher begnügen wollen? Wie konnte man je einem Künstler zumuthen, über solche Dinge ein Zeugniß auszustellen? Dennoch wurde er vielfach darum angegangen. Verweigert er das Zeugniß, so leiden zunächst jene jungen Männer darunter, die wahrlich keine Schuld tragen, daß sie nirgends Gelegenheit gehabt, einen bessern Unterricht im Zeichnen zu genießen. So blieb ihm nichts Anderes übrig, als seine Worte auf Schrauben zu stellen, um nur sein Gewissen in etwas zu wahren. In jedem Manne von Ehre aber mußte es ein widriges Gefühl erregen, sich moralisch zu Dingen genöthigt zu sehen, die gegen seine Ueberzeugung liefen. Es wird nur in der Macht des Staates liegen, einem solchen Zustande schnell ein Ende zu machen und, wie in andern Branchen des öffentlichen Unterrichts, so auch hier eine bessere Norm aufzustellen. Sie wird nach allen Seiten hin ihre wohlthätigen Einflüsse ausüben und dem Schüler die Möglichkeit verschaffen, etwas zu lernen, wie dem Lehrer, etwas zu leisten. Der Einzelne wird nie im Stande sein, hier etwas Entschiedenes auszurichten und allein gegen all' diese Mißbräuche und Vorurtheile mit Erfolg anzukämpfen. Der Verfasser dieser Blätter hat seit einer Reihe von Jahren seine Aufmerksamkeit diesem Gegenstande

gewidmet, er hat sich mit Freunden und Collegen darüber berathen, und als Lehrer einer Anstalt, die ihm Zöglinge aus allen Theilen des Vaterlandes und aus allen Schulen desselben zuführt, hatte er überdies selbst Gelegenheit, vielfache und gründliche Erfahrungen zu machen. Dennoch muß er leider nach einer sechsjährigen Wirksamkeit gestehen, daß die meisten seiner Schüler nichts irgend Brauchbares bei ihm gelernt haben und nur der kleinere Theil derselben sich herbeigelassen hat, seinem Rathe zu folgen. Aber die Gerechtigkeit gegen diese Letzteren, welche sich mit so vielem Vertrauen seiner Leitung überließen, verlangt eben so sehr das offene Bekenntniß von seiner Seite, auch er sei aus Mangel an Mitteln nur selten im Stande gewesen, ihnen so zu nützen, wie er gewünscht hätte. Dennoch hat es bei ihm nicht an Eifer hiefür, bei jenen Schülern nicht an Talent und redlichem Streben gefehlt. Aber sie mußten nothwendig Beide unter dem Einfluß eines allgemeinen Zustandes leiden. Dieses Schicksal theilen noch Viele bei uns und die Folge davon kann nur sein, daß die Kräfte einer Menge tüchtiger und braver Künstler, welche wir aufzuweisen haben, der öffentlichen Sache verloren gehen. Denn wer wird sich dazu verstehen, einem Berufe seine Kräfte zu opfern, der durchaus keinen entschiedenen Erfolg hoffen läßt. So hört man gar oft bei uns den Vorwurf: der Künstler entziehe sich den practischen Interessen, er gebe sich nicht zu Dingen her, die er verachte und unter seiner Würde halte. Man thut ihm Unrecht; nichts wird im Gegentheil ihn mehr freuen, als wenn er die Kunst, der er seine Kräfte weiht, in's Leben eindringen sieht; man sorge nur zuerst für einen Zustand, in dem es ihm überhaupt möglich sein wird, etwas zu leisten. Warum bewundert der Künstler die Ueberreste der pompejanischen Vorzeit, wo der Kuß der griechischen Charis auch das gemeinste Hausgeräth berührt und veredelt hat? Warum erfreut er sich an jenen prachtvollen Waffen und herrlich geschnitzten Möbeln und Chorstühlen des Mittelalters, wenn es nicht das erhebende und stolze Gefühl ist, es habe einst wenigstens eine Zeit gegeben, in der die Kunst ihre veredelnde und sittlichende Kraft über das Dasein ganzer Völker ausgegossen habe. Er wird einen ähnlichen Zustand gerne herbeiführen helfen, weiß er ja doch, dies

sei ein besserer Weg, der Würde der Kunst Geltung im Volke zu verschaffen, als wenn man geistreiche Recensionen schreibt, und ihm das Bischen naive Freude zur Sache durch hochmüthige Urtheile vollends verdirbt, oder ihm gar cultur-geschichtliche Bilder malen will, die es nur mit Hülfe der Hand- und Geschichts-Bücher sämmtlicher Wissenschaften entziffern könnte.

Wir zweifeln nicht daran, es werden die geringen Mittel leicht herbeizuschaffen seyn, welche die Einführung der neuen Methode erfordert. In wenigen Jahren wird diese Ausgabe reichlichere Zinsen tragen, als man jetzt ahnt. Die sichersten Wege aber hiezu haben längst Männer bezeichnet, deren Eifer zur Sache und deren umfassende Kenntniß der Verhältnisse allgemein anerkannt sind. Möchten ihre Worte nicht umsonst verhallen!

Einige Worte über den Unterricht in der Geometrie.

Von Dr. Dienger in Sinsheim.

Zweck des mathematischen Unterrichts im Allgemeinen und insbesondere des geometrischen Unterrichts ist klare Anschauung und Erkenntniß der Zahlen- und Raumverhältnisse, allgemein der Größenverhältnisse, und durch die klare Erkenntniß Festigkeit und Sicherheit in der Handhabung der Wissenschaft. All der Vortheil, den man der Mathematik für die Bildung im Allgemeinen und namentlich für die Schärfung des Denkvermögens nachrühmt und den wir hier nicht wiederholen wollen, da er, in unserer Zeit wohl allgemeiner noch als früher, erkannt sein dürfte, beruht einzig und allein auf dieser klaren und durchgreifenden Erkenntniß, einer Erkenntniß, die mit ihrem Gegenstande in jeder Beziehung vertraut macht. Ohne diese Allseitigkeit in der Erkenntniß, ohne diese Abrundung zu einem fest verbundenen, in sich zusammenhängenden Ganzen wird man vergeblich nach den wohlthätigen und die Kraft des Geistes sich anregenden Wirkungen dieses Unterrichts fragen. Ein mechanisches Herbeten von Formeln und Zeichen, Langeweile für den Schüler und den Lehrer, das ist die allernächste Folge einer solchen Halbheit, und die nachkommende ist baldiges Vergessen und ein Widerwille gegen den mathematischen Unterricht und die Mathematik im Allgemeinen, woraus sich häufig die Abneigung vieler sonst hochgebildeter Männer gegen mathematische Studien erklären ließe, welche die Mathematik als ein mit unzähligen Dornen bewachsenes Feld betrachten. Aus einem solchen halben Unterricht entsteht dann bei Vielen, die schon beim Eintritt in die Wissenschaft durch solche Unwissenschaftlichkeit zurückgeschreckt wurden, die Meinung, es sei nicht so weit her mit dem Einfluß, welchen diese

Wissenschaft auf Gründlichkeit des Denkens äußere, zumal wenn sie den in sich geschlossenen Unterricht in Sprachen damit vergleichen. Aber es ist hier, wie in vielen andern Dingen; die Wissenschaft verschuldet diese Meinung nicht, es ist die armselige Weise, in der sie dem Neuling geboten wird. Schwache Köpfe bleiben freilich überall zurück, aber wenn gerade bei den bessern sich Widerwillen gegen diese Wissenschaft zeigt, so ist gemeiniglich der Unterricht daran schuld, welcher dem forschenden Geiste nicht das bietet, was ihm die Wissenschaft in ihrer Reinheit bieten kann.

Darum ist es auch nothwendig, daß der Lehrer schon beim ersten Unterrichte in der Geometrie, die wir hier speciell im Auge haben, sehr darauf achte, nur mit aller möglichen Klarheit, Gründlichkeit und Allseitigkeit fortzuschreiten und nicht eher abzugehen von einem Satze, bis die Fackel des untersuchenden Geistes alle Theile beleuchtet habe, so daß kein Verhältniß mehr dunkel bleibe, keine Linie da sei, über deren Nothwendigkeit und über deren Nutzen der Schüler sich nicht vollkommen Rechenschaft zu geben im Stande sei, kein Theil der Figur unbetrachtet übergangen werde und kein Satz aufgestellt sei, über dessen Nothwendigkeit und über dessen Gültigkeit, entweder unbedingt oder innerhalb bestimmter Gränzen, der Geist des Schülers nicht vollkommen mit sich im Reinen sei. Ganz besonders halten wir diesen letztern Punkt für einen wahrhaft bildenden Unterricht in der Geometrie für unumgänglich nothwendig. Von jedem Satz, den der Schüler als neues Eigenthum in sich aufnimmt, muß er genau erkennen und wissen, in wie ferne und unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen derselbe richtig sei; denn erst dadurch vollendet er die Erkenntniß. Darum aber muß auch jeder Satz der Wissenschaft gegen die andern genau abgegränzt sein, von allen andern wegtreten und sein eigen, von den andern unabhängiges Gebiet haben, innerhalb welches er betrachtet werden muß. Wir können uns deßhalb auch nicht befreunden mit der vielfach ausgesprochenen Ansicht, die Geometrie so gleichsam spielend zu lehren, einen Satz aus dem andern unmittelbar ausfließen zu lassen und somit, wie man sagt, den Zusammenhang der Sätze klar zu machen. Wir glauben, daß dadurch der wahre Ernst der Wissenschaft verloren geht, ja daß durch eben dieses

scheinbare Erleichtern die Sache für den Fortgang unendlich erschwert wird, indem es abführt von ernstem Studium. Sollte auch dieser Weg scheinbar leichter, und der andere (der von Euklides eingeschlagene) scheinbar schwieriger zu betreten sein, so sind eben diese Schwierigkeiten nur scheinbar, indem sie nur so lange bestehen dürften, bis der Schüler einmal einige Schritte in der Wissenschaft gethan hat. Erst durch das Abtrennen der Sätze von einander wird der Schüler gewöhnt, jeden nach allen Seiten hin zu betrachten, ihn in allen seinen möglichen Verhältnissen zu den schon bekannten aufzufassen, und eben dadurch den Zusammenhang der Lehren der Wissenschaft zu erkennen, welche Erkenntniß um so fester und entschiedener ist, als sie nicht dem Schüler von dem Lehrer in den Mund gelegt, sondern von ihm — wenigstens seiner Ansicht nach — ganz selbstthätig aufgefunden worden ist; denn das eben ist die Frucht dieser (der Euklidischen) Methode, daß sie, bei aller Abtrennung der Sätze von einander, den Geist unmittelbar auf den innern Zusammenhang der Lehren mit einander führt. Oder, was wäre schuld an der großen Verbreitung und dem hohen Ansehen, in dem das Werk des griechischen Mathematikers nach so vielen Jahrhunderten noch steht? Gewiß ist es sein Alter allein nicht! Oder warum ist die Geometrie von Legendre so sehr verbreitet? Offenbar darum, weil sie dem griechischen Mathematiker in der Schärfe der Beweise sich anschließt. Ueber jenes Leichtermachen und Bahnen des Weges klagt auch schon der alte Kästner (Anfangsgründe der Mathematik. Göttingen 1758), indem er sagt: „Man hat die mathematische Methode besonders nach dem Verfahren des Euklides geschildert und sie daher die geometrische oder euklidische genannt. Schwerlich wird man sie auch recht kennen lernen, wenn man diesen Schriftsteller, und solche, die ihm getreu folgen, nicht liest. Neuere Lehrer der Geometrie sind von der gehörigen Schärfe im Beweise oft abgewichen. Man muß dies insbesondere von den Franzosen sagen. Es ist bei ihnen eine Folge, zum Theil der Nationalflüchtigkeit, zum Theil einer lobenswürdigen Ursache, der Neigung, welche vornehme Kriegsleute und andere, deren Hauptbeschäftigung das Studiren nicht ist, zur Mathematik tragen. Solchen Personen hat man die Erlernung

der Mathematik erleichtern und angenehm machen wollen. Aber Euklides wußte Königen keinen Weg zur Geometrie zu ebnen.

In unserer Zeit kommt man freilich von einer solchen Halbheit mehr und mehr zurück und der Geist strenger Sichtung und Eingränzung bricht sich durch alle Zweige der Wissenschaft Bahn. Wir erinnern nur an die Meisterwerke Cauchys und an das, (früher schon angeführte) Organon der gesammten transcendenten Analysis" von Dr. Dirksen, von dem Dr. Grunert in seinem literarischen Berichte zum „Archiv der Mathematik und Physik" sagt: „Auf den ersten Blick stellt sich im Allgemeinen heraus, daß, so wie einige andere neuere Schriften, auch dieses Werk aus dem tief und lebhaft gefühlten Bedürfniß einer strengern Begründung der Analysis, insbesondere aber, und zunächst, der der Theorie der Reihen, hervorgegangen ist, und in seiner ganzen eigenthümlichen Fassung mehr noch als die meisten andern Werke von ähnlicher Tendenz dem alten, leider nur zu häufig herrschenden Schlendrian kräftigst entgegen tritt."

Man meine ja nicht, daß eine solche strenge Methode dem Schüler das Erlernen der Geometrie (Mathematik) unnützer Weise erschwere, oder daß er gar derselben nicht folgen könne. Wir sind durch eigene Erfahrung überzeugt, daß dies recht wohl geschehen kann, und daß Knaben von vierzehn Jahren einen derartigen Unterricht nicht nur verstehen, sondern ihm auch mit Freuden folgen. Wie möchte es auch anders sein, da jeder selbst wohl weiß, mit welchem Vergnügen der Geist erfüllt wird, wenn er Etwas dergestalt aufgefaßt hat, daß er es als völlig sein, als ihm durchaus eigen angehörend, erkennt und begreift.

Nach diesen allgemeinern Erinnerungen wenden wir uns zu einer Reihe specieller Bemerkungen, die der Praxis selbst entnommen, vielleicht auch nicht ohne Nutzen für den Unterricht hier niedergelegt werden dürften. Es betreffen dieselben vorzugsweise die Methode des Unterrichts, theilweise auch den Stoff selbst, und sind so aufgezeichnet, wie sie beim Unterrichte selbst gemacht wurden.

1) Die erste Bemerkung, die wir machen wollen, betrifft die Definitionen, die nach der Euklidischen Methode den Unterricht beginnen, und die vor Allem anzugeben haben, was betrachtet

werden soll, und was man unter den gebrauchten Benennungen verstehe. Dabei sind zweierlei Abwege wohl zu vermeiden. Der eine ist, Nichts definiren zu wollen, der andere, Definitionen aufzustellen, die das zu Definirende nicht genau bestimmen, oder dergestalt gefaßt sind, daß sie entweder nur eine Eigenschaft desselben bestimmen, oder zu undeutlich und unbestimmt sind. Wenn also Legendre definirt: „Die gerade Linie ist der kürzeste Weg von einem Punkte zum andern," so drückt eine solche Erklärung nur eine Eigenschaft der geraden Linie aus, die selbst eines Beweises bedarf. Keiner, der weiß, was eine gerade Linie ist, denkt sie sich als den kürzesten Weg zwischen zwei in ihr liegenden Punkten; und zudem müßte man fragen, was Legendre unter Weg versteht? Da wäre am Ende die Antwort: eine Linie, und die Erklärung von gerader Linie käme dann darauf hinaus, zu sagen: die gerade Linie ist eine gerade Linie. Da wurde gefehlt gegen die erste Regel, die Pascal für die Definitionen aufstellt: „N'entreprendre de définir aucune des choses tellement connues d'elles-mêmes, qu'on n'ait point de termes plus clairs pour les expliquer." Diese Regel ist gewiß anwendbar auf die Erklärung dessen, was eine gerade Linie sei — das weiß Jeder, der unsere Sprache versteht, und wozu wollen wir uns nun abmühen, eine Definition dafür aufzufinden? Wenn ferner Euklides definirt: „Eine gerade Linie ist, welche zwischen den in ihr befindlichen Punkten auf einerlei Art liegt," so frage man Jemanden, was er sich unter dieser Erklärung denke? Und dann, wodurch ist die Lage bestimmt? Alle derlei Definitionen kehren in einem Kreise in sich selbst zurück, sind deßwegen auch nicht anwendbar. Darum lassen wir sie lieber weg und zeigen unsern Schülern durch Anschauung, was eine gerade Linie sei. — Die Definitionen müssen einfach, leicht verständlich und in geringer Anzahl sein. Die Strenge der Wissenschaft beruht nicht darin, daß sie Alles und Jedes definirt. „On trouvera peutêtre étrange que la géométrie ne puisse définir aucune des choses q'uelle a pour principaux objets; car elle ne peut définir ni le mouvement, ni les nombres, ni l'espace, et cependant ces trois choses sont celles qu'elle considère particulièrement, et selon la recherche desquelles elle prend ces trois différens noms de

mécanique, d'arithmétique, de géométrie, ce dernier nom appartenant au genre et à l'espèce. Mais on n'en sera pas surpris si l'on remarque que cette admirable science, ne s'attachant qu'aux choses les plus simples cette même qualité qui les rend dignes d'être ses objets les rend incapables d'être définies; de sorte que le manque de définitions est plutôt une perfection q'un défaut, parce qu'il ne vient pas de leur obscurité, mais au contraire de leur extrême évidence, qui est telle, qu'encore qu'elle n'ait pas la même conviction des démonstrations, elle en a toute la certitude. Elle suppose donc que l'on sait quelle est la chose qu'on entend par ces mots, mouvement, nombre, espace; et sans s'arrêter à les définir inutilement, elle en pénètre la nature et en découvre les merveilleuses propriétés" sagt Pascal.

Dagegen ist die Definition Euklides: „Parallel sind gerade Linien, die in derselben Ebene liegen, und, so weit sie auch an beiden Seiten verlängert werden, doch an keiner Seite zusammentreffen," und die damit zusammenfallende Legendres offenbar deutlich und den in Frage stehenden Gegenstand genau bezeichnend, wie denn auch diese Erklärung immer gebraucht wird, wenn die Theorie der Parallelen soll strenge vorgetragen werden. * Die Definition, daß Parallelen gerade Linien von gleicher Richtung sind, ist deßhalb nicht zu gebrauchen, weil Richtung ein in jeder Beziehung zu unbestimmtes und zu zweideutiges Wort ist, man also dadurch Unklarheit gleich beim Anfang mit einführt.

Sind aber einmal Definitionen festgestellt, so ist nothwendig, daß an denselben fort und fort festgehalten werde, und man nicht das eine Mal auf die eine, das andere Mal auf eine andere Seite schwanke. Hat man also die Euklidische Definition von Parallelen aufgestellt, so darf man den Schüler nie etwas Anderes unter Parallelen zu verstehen angewöhnen, als eben solche gerade Linien, die, wenn auch noch so weit verlängert, nie zusammentreffen.

2) Fürs Zweite wollen wir aufmerksam machen auf die

* Beiläufig bemerken wir hier, daß Professor Dr. Matzka im dritten Hefte des achten Theils des Grunert'schen Archivs S. 331 ff. die Theorie der Parallelen klar und strenge vorgetragen hat.

Art und Weise, wie die geometrischen Lehrsätze auf einander folgen sollen. Wie sonst überall beim Unterrichte, muß auch hier das Einfache dem Zusammengesetztern vorangehen und dieses einleiten. Das Einfachste, was der Raum, den die Geometrie betrachtet, hat, ist der Punkt — das bloße Anzeichen einer Stelle im Raume. Von ihm aus wird die Geometrie gehen, sodann zur Linie, Ebene und zum Körper fortschreiten. Darnach zerfällt die Geometrie in die Lehre von den Linien, den Ebenen und den Körpern, da der Punkt, als der Betrachtung hier zu wenig darbietend, eine besondere Abtheilung nicht begründen kann. Die Betrachtung der Linien — vorzugsweise der geraden — theilt sich in die der Linien in einer Ebene, und in die der Linien im Raume. Der Gang, welchen der Unterricht einzuhalten hat, wird also der sein, daß die gerade Linie an sich, sodann die gegenseitigen Verhältnisse zweier, dreier und mehrerer geraden Linien in einer Ebene betrachtet werden, so daß die ebenen Figuren je nach der Anzahl der Linien, aus denen sie gebildet sind, eine frühere oder spätere Stelle finden, u. s. f. Diesen einfachen, durch die Natur der Sache begründeten Gang darf der Unterricht nicht verlassen, wenn er anders klar vorschreiten will. Es ist also z. B. diesem Vorschreiten vom Einfachern zum Zusammengesetztern nicht gemäß, wenn man die Theorie der Parallelen auf die Lehre von den Dreiecken gründet, wie das häufig, wenn auch nur in der Absicht einer strengen Begründung, geschieht. Die Euklidische Art der Sätzeanordnung kann also in dieser Hinsicht zur Nachahmung nicht empfohlen werden; wie denn auch die Legendre'sche Anordnung am gleichen Fehler leidet. Hätten wir einen Gang zu entwerfen, so würde er nach dem Obigen ungefähr so lauten:

Gerade Linie, ihre Richtung u. s. f. Winkel, Nebenwinkel, Scheitelwinkel; vom Zusammentreffen, Nichtzusammentreffen und Parallelismus zweier geraden Linien; Dreieck und die darin auftretenden Verhältnisse; Kongruenz der Dreiecke; Aehnlichkeit derselben; das Viereck, das Parallelogramm und seine Verhältnisse; das Vieleck; Vergleichung der Größe und Verwandlung der Figuren; der Kreis und die geradlinigen Gebilde in Verbindung mit demselben. — Bei jedem Abschnitte würden die Lehren der

frühern, so viel als möglich, angewandt, deßgleichen Aufgaben, deren Lösung durch die aufgestellten Sätze ermöglicht ist, gelööt. Auf ähnliche Weise wäre der Gang für die Stereometrie. — Durch einen solchen, in konsequenter Weise fortschreitenden Gang, auf den die strenge Beweisart des griechischen Mathematikers angewandt wurde, würde dem Schüler der innere Zusammenhang der Lehrsätze mit einander klar, wie er auch durch die fortwährende Anwendung der schon erlernten Sätze dieselben so recht eigentlich zu seinem Eigenthum machte.

3) Was die Art und Weise der Behandlung selbst betrifft, so müssen die Beweise so einfach, als immer nur möglich, sein. Nichts verwirrt den Schüler mehr, als wenn er eine Menge von Linien sieht, die alle nöthig sind, um einen, manchmal von selbst einleuchtenden Satz zu beweisen. Dem Schüler kommen dann die Sachen, die er da lernen soll, alle so verwickelt vor und er bewundert die Kunstfertigkeit und den Scharfsinn, mit dem man solche zusammengesetzte Beweise für so einfache Sätze erfunden, und behufs des Beweises eine Menge Dinge eingeführt hat, die zur Sache nicht gehören. Derartige Bewunderung muß aber der Lehrer meiden; sie trägt zur Bildung des Schülers nicht nur Nichts bei, sondern bringt in ihm den Glauben hervor, als sei die Geometrie eben eine gar zu schwere Sache. Wir haben uns oben schon dahin ausgesprochen, daß Alles, was irgend eines Beweises bedürftig ist, in der Geometrie bewiesen werden muß, wenn anders der Unterricht den Namen eines mathematischen verdienen soll; aber eben so sehr müssen wir uns auch gegen die zu sehr verwickelten Beweise aussprechen. Wenn also Euklides den Satz, daß in einem gleichschenklichen Dreieck die Winkel an der ungleichen Seite gleich groß sind, durch gleiche Verlängerung der beiden Seiten beweist, so ist dieser Beweis viel zu zusammengesetzt, und der Legendre'sche, der darin besteht, daß von der Spitze auf die Mitte der ungleichen Seite eine gerade Linie gezogen wird, ist vorzuziehen. Auch hier, wie überall, gilt die alte Regel: so einfach, als möglich, aber gut. *

---

* Was der Verfasser in Nr. 1—3 desiderirt, wird er in dem Lehrbuch von Nagel (5te Aufl.) und auch in dem von Kauffmann (2te Aufl.) seinen Forderungen entsprechend finden. D. H.

4) Wiederholungen (Repetitionen) haben schon an und für sich sowohl für den Lehrer als die Schüler etwas Langweiliges, zumal in der Geometrie; überdies glauben wir, daß sie theilweise unnöthig sein werden, wenn der Lehrer häufig bei den Beweisen bis auf die ersten Grundsätze der Wissenschaft zurückgehen läßt. Dadurch überzeugt er sich einerseits, ob der Schüler den betreffenden Satz auch wirklich verstanden habe, oder ob er ihn nur so auswendig hinmache, und anderseits gewöhnt er den Schüler an ein Ueberschauen des ganzen Gebietes der Wissenschaft, das er bisher durchwandert. Wenn also z. B. der Schüler den Beweis des Pythagoräischen Lehrsatzes, wie ihn Euklides im 47. Satze des 1sten Buches (Uebersetzung von Lorenz. 1818) darstellt, liefert, so wird er ihn fragen, warum die zwei betrachteten Dreiecke kongruent seien, d. h. er wird ihn veranlassen, die beiden Dreiecke sich decken zu lassen; er wird ferner nach dem Beweise des Satzes fragen, daß ein Dreieck die Hälfte ist von einem Parallelogramm, mit dem es gleiche Grundlinie und Höhenlinie hat, u. s. f.

Dabei kann nun auch die Frage aufgeworfen werden, ob es zweckmäßig sei, dem Schüler mehrere Beweise eines und desselben Satzes zu geben. Allgemein kann man dies nicht verwerfen; allein es scheint uns, besonders im Interesse der Zeitersparniß, ein solches Verfahren nicht vortheilhaft, wie es vielleicht auch anderseits Schüler, welche, wenn auch gerade nicht zu den geringern gehörend, doch nicht besonders gute Köpfe sind, verwirren könnte. Jedoch können Fälle eintreten, in denen ein weiterer Beweis den in Frage stehenden Satz von einem andern Gesichtspunkte aus betrachten macht, und alsdann läßt sich gegen den weitern Beweis eines schon einmal erwiesenen Satzes Nichts einwenden. — Zugleich aber muß man auch nicht versäumen, wenn ein schon früher erwiesener Satz später als einfache Folgerung aus andern, die sich nicht geradezu auf ihn gründen, erscheinen sollte, diese Folgerung zu ziehen. So erscheint — beim gewöhnlichen Gange der meisten Lehrbücher — der Pythagoräische Lehrsatz, dessen Beweis nach Euklid gegeben vorausgesetzt werde, als einfache Folge aus den Verhältnissen der Linien im rechtwinklichen Dreieck, wenn man von der Spitze, die den rechten

Winkel enthält, auf die Hypothenuse eine Senkrechte fällt, und man wird diese Folgerung also hier ziehen. Dabei müssen wir jedoch bemerken, daß nach der in Nr. 2 gegebenen kurzen Uebersicht bei uns freilich der zweite Beweis dieses Satzes vor dem ersten käme; wir beweisen ihn also erst auf jene Weise (bei der Fällung einer Senkrechten auf die Hypothenuse), und später erst auf diese (die Euklidische), und zwar deßhalb zweimal, weil beide Beweise den Satz unter verschiedenen Gesichtspunkten darstellen; der eine als Zahlenverhältniß, der andere als Flächenverhältniß.

Ebenso wird es für die Schüler, wenn fähige da sind, eine in höchstem Grade anregende Uebung sein, wenn man sie selbst Beweise schon bewiesener Sätze, oder noch zu beweisender Sätze aufsuchen läßt, indem man in schwierigen Fällen kurze Andeutungen gibt. Die Freude über einen solchen gefundenen Satz lehrt sie die Freude des eigenen Schaffens und der eigenen Wirksamkeit kosten und wirkt auf die Veredlung des jungen Menschen äußerst wohlthätig.

5) Soll der Unterricht in der Geometrie Früchte tragen, so muß er neben mathematischer Strenge und Klarheit innerhalb der vorgesteckten Gränzen vollständig sein. Zu dieser Vollständigkeit gehören aber wesentlich die sogenannten Umkehrungen aller der Sätze, die sich vermöge ihrer Bedingungen umkehren lassen. Erst diese Umkehrungen geben den betreffenden Sätzen alle mögliche Genauigkeit und Bestimmtheit. Als Beispiele solcher Umkehrungen dienen der 5. und 6. Satz des ersten Buches; ferner der 13. und 14. desselben Buches; der 18. und 19. ebenfalls desselben Buches von Euklides Geometrie u. a. Als auffallendes Beispiel der Umkehrungen wollen wir einige, die Parallelogramme betreffenden Lehrsätze hier aufführen:

In jedem Parallelogramm (Viereck, dessen gegenüberstehende Seiten parallel laufen,) sind die gegenüberstehenden Seiten gleich groß.

Wenn in einem Viereck die gegenüberstehenden Seiten gleich groß sind, so ist dasselbe ein Parallelogramm.

In jedem Parallelogramm sind die gegenüberstehenden Winkel gleich groß.

Wenn in einem Viereck die gegenüberstehenden Winkel gleich groß sind, so ist dasselbe ein Parallelogramm.

Wenn in einem Viereck die gegenüberstehenden Seiten oder Winkel nicht gleich groß sind, so ist dasselbe kein Parallelogramm.

In jedem Parallelogramm halbiren sich die beiden Diagonalen in ihrem Durchschnittspunkte.

Wenn in einem Viereck die beiden Diagonalen sich in ihrem Durchschnittspunkte halbiren, so ist dieses Viereck ein Parallelogramm.

In jedem Viereck, das kein Parallelogramm ist, halbiren sich die beiden Diagonalen nicht in ihrem Durchschnittspunkte.

Wenn in einem Viereck die beiden Diagonalen sich nicht in ihrem Durchschnittspunkte halbiren, so ist dasselbe kein Parallelogramm.

In einem jeden rechtwinklichen Parallelogramm sind die Diagonalen gleich groß.

Wenn in einem Parallelogramm die Diagonalen gleich groß sind, so ist dieses Parallelogramm ein rechtwinkliches.

In jedem nicht rechtwinklichen Parallelogramm sind die beiden Diagonalen nicht gleich groß.

Wenn in einem Parallelogramm die beiden Diagonalen nicht gleich groß sind, so ist dasselbe nicht rechtwinklich.

In jedem gleichseitigen Parallelogramme schneiden sich die beiden Diagonalen unter rechten Winkeln.

Wenn in einem Parallelogramme sich die beiden Diagonalen unter rechten Winkeln schneiden, so ist dasselbe gleichseitig.

In jedem nicht gleichseitigen Parallelogramme schneiden sich die Diagonalen nicht unter rechten Winkeln.

Wenn sich in einem Parallelogramme die beiden Diagonalen nicht unter rechten Winkel schneiden, so ist dasselbe nicht gleichseitig u. s. f.

6) Damit der Unterricht so vielseitig, als nur immer möglich, werde, wird man ferner bei jedem Satze die Folgerungen, die sich unmittelbar daraus ergeben, (Corollarien) sogleich ziehen lassen. So z. B. wenn man den Satz bewiesen hat, daß die drei Winkel eines Dreiecks zusammen 180° betragen, wird man folgern: In einem Dreieck kann nur ein Winkel ein rechter oder stumpfer sein. Wenn ein Winkel ein rechter ist, so sind die andern zwei zusammen gerade 90° u. s. w. Wenn in zwei Dreiecken zwei Winkel des einen gleich sind zweien des andern, so sind die dritten Winkel beider Dreiecke ebenfalls gleich groß; u. s. f.

7) Wie wir schon in Nr. 3 bemerkt haben, verwirrt den Schüler nichts mehr, als zu viele Hülfslinien, die in einem Beweise nothwendig werden sollten, indem namentlich schwächere Schüler sich darin gar nicht zurecht finden können; es ihnen daher auch außerordentlich schwer fällt, einen solchen Beweis selbst zu führen. Darum ist es nothwendig, daß der Lehrer die Schüler dahin führe, daß sie den Zweck und die Nothwendigkeit jeder

einzelnen gezogenen Linie einsehen, indem ihnen hauptsächlich erst dadurch das Erfassen und besonders Wiedergeben des Beweises möglich wird. Zugleich muß der Lehrer immer nachweisen lassen, warum gewisse Hülfslinien gezogen werden können, falls eine solche Nachweisung nur irgend wie nothwendig ist. So z. B. wenn man behufs des Beweises, daß in einem Dreiecke, das zwei gleiche Winkel hat, auch zwei gleiche Seiten sind, von der Spitze des dritten Winkels auf die ihm entgegenstehende Seite eine Senkrechte fällt, muß immer gezeigt werden, daß diese Senkrechte nothwendig innerhalb des Dreiecks falle u. s. f.

Ebenso wird, um Verwirrung und Halbheit zu vermeiden, der Lehrer strenge darauf zu sehen haben, daß jeder Satz genau und bestimmt hingestellt werde, so wie er auch in dem Beweise selbst sich nur klarer und bestimmter Ausdrücke zu bedienen hat. An die Pascal'sche Vorschrift: „Prouver toutes les propositions un peu obscures et n'employer à leur preuve que des axiomes très-évidens, ou des propositions déjà accordées ou démontrées," wird nicht nöthig sein, zu erinnern.

8) An manchen Anstalten ist es Sitte, alle Figuren, die im Unterrichte vorkommen, zu zeichnen. * Wenn nun gleich sich nicht läugnen läßt, daß eben dadurch, daß der Schüler die Figuren zeichnet, er sie gleichsam wiederholt seinem Gedächtniß vorführen muß, und sie um so fester demselben einprägen soll; so möchte doch eben darin, daß der Schüler die Figuren dem Gedächtniß einprägt, für das wahre Verständniß mancherlei Nachtheil liegen. Er wird eben zufrieden sein, wenn er im Stande ist, die Figuren zu zeichnen, wenn er auch nicht Alles so genau versteht; ja bei manchen Sätzen wird es ihm als ein höchst überflüssiges Ding vorkommen, Beweise anzubringen, indem die Sache ja durch die Zeichnung von selbst ergiebt, wie er meint. So wird er sich wundern, wenn man ihn nach dem Grunde fragt, warum in einem Dreieck, das zwei gleiche Winkel hat, die Senkrechte von der Spitze des ungleichen Win-

* So sagt z. B. der Lehrplan der höhern Bürgerschulen Badens in §. 7: „Alle Figuren werden von den Schülern mit Zirkel, Lineal und Reißfeder in ziemlich großem Maßstabe reinlich gezeichnet, auch sind, wo es geschehen kann, mehrfältige numerische Beispiele zu geben."

kels auf die gegenüberliegende Seite innerhalb des Dreiecks falle; das sieht er ja in der Figur von selbst u. s. f. Daß aber dergleichen für einen der Wissenschaft, wie sie heute steht, würdigen Unterricht verderblich ist, wird wohl nicht bestritten werden können; denn es wird dadurch eine Genügsamkeit in dem Schüler erzeugt, die mit dem mathematischen Unterricht sich keineswegs vertragen kann. Ueberhaupt so viel wir beurtheilen können, will uns bedünken, daß man hin und wieder doch ein wenig zu viel Gewicht auf das Zeichnen lege, da einerseits die Zeit für den geometrischen Unterricht gemeiniglich zu enge zugemessen ist, um das projektivische Zeichnen als besondern Zweig desselben zu lehren, und, wie schon gesagt, uns scheint, als sei das Zeichnen der Sätze für den Unterricht nicht Nutzen bringend. Man möchte uns freilich entgegen halten, wir übersehen das Alter der Schüler, die noch nicht im Stande seien, einem streng wissenschaftlichen Unterricht zu folgen; allein einerseits wissen wir aus eigener Erfahrung, daß dem nicht gerade so ist, und anderseits wüßten wir kein anderes Mittel, als eben den Unterricht in der Geometrie später anzufangen; denn lieber keinen solchen Unterricht, als einen halben. Dadurch würde der Schüler für jeden guten mathematischen Unterricht untauglich gemacht, indem er der Meinung wäre, Dinge zu verstehen, die er noch nicht genau versteht, somit er auch einem strengern Unterrichte nicht mehr aufmerksam folgen würde. Daß es überall Ausnahmen gibt, versteht sich von selbst, aber bei der Mehrzahl, auf die in den öffentlichen Schulen eben allein Rücksicht genommen werden muß, ist es so.

Hier kann man nun auch die Frage stellen, ob es zweckmäßig sei, wenn der Lehrer die Sätze (mit ihrem Beweise) selbst vortrage, oder wenn er die Schüler durch Fragen z. B. anrege, den Beweis der Sätze selbst zu finden. Beide Verfahrungsweisen haben ihre Vertheidiger und Bekämpfer, und man kann jeder Vortheilhaftes und Nachtheiliges nachsagen. Daß bei der letzten Weise viele Zeit gebraucht wird — und die Zeit ist in den öffentlichen Schulen kostbar — läßt sich nicht läugnen; dagegen ist aber auch nicht zu bestreiten, daß sie den Schüler anrege und zur Selbstthätigkeit anleite und aufmuntere. Doch ist

eben diese Anleitung nur in der Richtung, in welcher der Lehrer die Sache ansieht, sonach wird sie am Ende durch die kürzere ersetzt werden können, wenn der Lehrer den Satz selbst vorbeweist, kann man, und nicht ganz ohne Recht, entgegen halten. Welche der beiden Methoden gebraucht werden soll, hängt von der Individualität des Lehrers ab. Wir sind des Dafürhaltens, daß beide vereinigt vielleicht am Einfachsten zum erwünschten Ziele führen möchten. Zuerst leite der Lehrer den Schüler durch Fragen z. B. dahin, daß er den Satz in allen seinen Theilen und in all' den Verhältnissen, die zum strengen Beweise desselben nothwendig sind, anschaue und darauf beweise er selbst den Satz mit all' der Bestimmtheit und Genauigkeit, welche die Wissenschaft verlangt. Es möchte diese Art und Weise der Behandlung vielleicht das Gute beider Methoden vereinigen, ohne deren Nachtheile gerade besonders an sich zu tragen. Doch lassen sich darüber allgemeine Vorschriften nicht geben; wie es denn überhaupt für den Lehrer, der mit Liebe und mit klarem Bewußtsein in seinem Fache arbeitet, nur hemmend und niederdrückend ist, wenn er sich überall durch Vorschriften eingeengt sieht; obwohl aber solche für Manchen, dessen innerer Beruf nicht gerade der des Lehrers ist, dessen äußerer es aber nun einmal so geworden ist, nothwendig sind.

9) Endlich wollen wir noch einen Punkt in Betracht ziehen, der schon mannigfach ist erörtert worden, die Frage nämlich: ob es vortheilhaft ist, wenn allgemein Lehrbücher in der Geometrie vorgeschrieben werden, oder ob es besser ist, wenn dies nicht geschieht. Wie Alles in der Welt, hat auch dieser Gegenstand seine zwei Seiten. Einestheils nämlich ist der Staat vielleicht nicht wohl im Stande, an alle seine großen und kleinen Anstalten Lehrer anzustellen, von denen er weiß, daß sie der Wissenschaft in so weit mächtig sind, sie ohne Beihülfe eines Lehrbuchs zu lehren, oder selbst das Zweckmäßigste auszuwählen. Diese Ueberzeugung kann die Behörde sich auch schwer verschaffen; denn es ist eine bekannte Thatsache, daß Mancher, der in seinem Staatsexamen nicht gerade glänzend bestand, später ein ausgezeichneter Lehrer geworden ist, und umgekehrt. Von diesem Standpunkte aus ist es daher erklärlich, wie es kommt, daß Lehrbücher all-

gemein eingeführt sind. Nun kann man aber anderntheils entgegen halten, daß eben der tüchtige Lehrer durch ein ihm vorgeschriebenes Lehrbuch, das er gezwungen benützen muß, offenbar gehemmt ist, zumal wenn gar dieses Buch den wissenschaftlichen Anforderungen nicht einmal entsprechen sollte, was auch so zuweilen vorkömmt. Er ist dadurch gezwungen, entweder das Buch nicht zu beachten, und so den Schülern eine unnütze Ausgabe verursacht zu haben, oder aber gegen seine bessere Ueberzeugung dem Gange des Buchs zu folgen und einen Unterricht zu ertheilen, der seiner innersten Ueberzeugung entgegen ist, denselben somit gewiß nur halb zu ertheilen. Daß vorzuziehen wäre, lieber das Buch bei Seite zu lassen, wird man gewiß nicht bestreiten; denn besser ist noch, die Schüler haben einiges Geld, das nun einmal doch ausgegeben werden muß, vergebens ausgegeben, als daß der Unterricht bei ihnen verkümmert werden muß. Erst kommt der Geist und dann das Uebrige. Jedoch wollen wir durchaus nicht in Abrede stellen, daß diese Frage besonders für die vorgesetzte Behörde ihre großen Schwierigkeiten habe, indem sie einer allgemeinen Beantwortung kaum, unter den nun einmal bestehenden Verhältnissen, fähig ist.

Wenn aber Lehrbücher allgemein sollen vorgeschrieben werden, so glauben wir, wäre es gut, wenn dieselben so wenig als möglich Beweise enthielten. Enthält das Buch die Beweise ausführlich, so braucht der Schüler während des Unterrichts auch nicht immer so genau Acht zu geben, hat er ja das Alles in seinem Buche! Wir würden ein Buch vorziehen, das einfach die Sätze in logischer Anordnung mit den unmittelbar daraus fließenden Folgerungen enthielte, und von Beweisen durchaus Nichts. Der Lehrer wäre dann nicht genöthigt, die Sätze selbst etwa diktiren zu müssen, was immerhin Zeit raubend ist, und er könnte seine Methode schon nach seinen eigenen Ansichten einrichten, wohl auch Aenderungen in der Aufeinanderfolge treffen. Die Schüler würden die Beweise dann für sich zu Hause ausarbeiten, und man hätte so den nicht hoch genug anzuschlagenden Vortheil der *eigenen* Arbeit des Schülers.

Die organische Einheit der Schule.

Vom Herausgeber.

Es ist anerkannt, daß der gemeinsame Zweck aller öffentlichen Unterrichtsanstalten die Volksbildung sei. Nach dem Maß der zu erstrebenden Bildung unterscheidet man nun zwar die Volksschule von der Standes- und Berufsschule; ein Unterschied, der jedoch blos durch das für besondere Zwecke gebotene Maß von Kenntnissen, die erlangt werden sollen, also durch Gegenstand und Methode des Unterrichts bestimmt wird, während die sittliche Erziehung auf jeder Stufe die gleiche ist, und die pädagogische Behandlung des Schülers wenigstens bei gleichem Alter die gleiche sein soll. Wenn aber im Volke alle Stände aufgehen und also in Beziehung auf nationale Bildung alle Stände gleichberechtigt sind, so ergibt sich, daß auch die organisirte Gesammtheit des Volkes, oder der Staat, bei jeder Art von öffentlicher Bildungsanstalt gleich interessirt ist, und daß somit alle öffentlichen Schulen zum Ganzen, d. h. zum Staat, dieselbe Stellung haben müssen. Daß sie diese nicht haben, ist Thatsache. Ich rede hier nicht von der ökonomischen Gründung und Erhaltung derselben, wiewohl auch diese nur bei wenigen Anstalten genügend ist, sondern zunächst nur von der Leitung derselben durch den Staat. Seitdem der moderne Staat sich der Schulen angenommen oder vielmehr sie von der Kirche übernommen hat, ist die Bestimmung jenes Verhältnisses allmählich und von oben herab versucht worden, aber die Anerkennung der Gesammtschule als eines der wichtigsten Momente des Staatslebens ist noch lange nicht durchgedrungen. Was auch für die öffentliche Stellung der Volksschule durch Gesetze in Deutschland geschehen ist, es fehlt ihr immer noch der organische Zusammenhang mit den

eigentlichen Staatsunterrichtsanstalten, weil ihre Leitung durch eine ganz andere Behörde und nach andern Grundsätzen geschieht als die der Standes- und Berufsschulen. Wir behaupten nun, daß die Aufsicht und Leitung der Volksschule wie aller andern niedern Schulen den kirchlichen Behörden, den Consistorien und Kirchenräthen, abzunehmen und in Verbindung mit der Aufsicht über die sogenannten Standesschulen (Gymnasium und Realschule) einer eigenen, selbstständigen und nur im Bereich eines allgemeinen Schulgesetzes verantwortlichen Behörde zu übertragen sei. Die besonderen Berufsschulen, und namentlich die Universität als eine Korporation mit dem Rechte der Selbstverwaltung, mögen wieder ihre eigene Behörde haben, die der ersteren coordinirt und mit ihr innerhalb der gesetzlichen Gränzen dem betreffenden Ministerium verantwortlich ist.

Daß überhaupt der Staat zur Leitung der Schule sowohl berechtigt als verpflichtet sei, wird nach dem Obigen als ausgemacht angenommen. Dies liegt schon im Begriff der öffentlichen Schule. Und soll, wie wir einstweilen voraussetzen, die Schule Nationalerziehung sein, so kann sie nicht anders als öffentlich sein. Wenn eine andere pädagogische Zeitschrift gegenwärtig gegen die „Staatsschulverwaltung" überhaupt zu Felde zieht, so möchte man fragen, was denn an ihre Stelle zu setzen sei. Die Freiheit des Unterrichts? denn ein Drittes gibt es wohl nicht. Wohin man zum Theil damit käme, lehren unzweideutige Beispiele des Auslandes. Im protestantischen Deutschland aber würden wir eine Reihe pietistischer und anderer speculativer Institute aufschießen sehen, in welchen Pädagogik als ein Gewerbe getrieben wird, während die bestehenden Anstalten unter der Gleichgültigkeit oder dem falschen Interesse derer, die sie dann erhalten sollten, ihrem Schicksal anheimfielen; und in der Volksschule namentlich, wenn sie wieder in die Hände der Gemeinden kämen, würden ebensobald sich Scenen der berüchtigten Schulmeisterswahlen erneuern. Wenn aber auch alle diese Uebelstände nicht einträten, wer wollte einen nur einigermaßen gleichmäßigen Lehrplan in den verschiedenen von einander völlig unabhängigen Anstalten herstellen und durchführen? Man müßte denn einen *europäischen* Educationsrath mit dictatorischer Gewalt an die

Spitze dieser Schulrepublik stellen. Auf den Zustand der Schulen in Nordamerika wird man sich wahrlich nicht berufen wollen, die ja selbst die Ursache ihres Zurückbleibens hinter den europäischen und näher den deutschen Schulanstalten vornemlich in dem gänzlichen Mangel aller organischen Verbindung suchen. Es ist wahr, daß die Staatsgewalt ihren Einfluß auf die Schule mißbrauchen kann, daß sie z. B. in Preußen die Abhängigkeit der Lehrer dazu benützt, ihnen die Theilnahme an Petitionen zu verbieten, in Baden dazu, die Richtung, in welcher sie ihre staatsbürgerlichen Rechte ausüben, zu controliren u. dergl. Das sind aber doch offenbare Ueberschreitungen und Mißbräuche, die als solche dem öffentlichen Urtheil verfallen; und welches Institut wäre ganz ohne Mißbrauch? Selbst diese vereinzelten Mißbräuche werden aber weit aufgewogen durch die Nachtheile, welche der Schule drohten, wenn sie den Gemeinden oder der Privatindustrie überlassen würden. Man muß die Geschichte des deutschen Schulwesens gar nicht kennen oder gänzlich außer Augen setzen, wenn man die Losreißung der Schule vom Staate zur Parole machen will. „Aber die Staatsaufsicht hat keine Einsicht in die Schule, sie wird durch Personen ausgeübt, die der Schule völlig fremd sind, die Schule wird büreaukratisirt!“ Das mag da und dort der Fall sein, und diesem vorzubeugen, verlangen wir eben die organische Vereinigung des gesammten öffentlichen Schulwesens unter Einer leitenden, aus Fachmännern bestehenden Behörde. Eine solche Einrichtung wird nicht nur die Schule vor dem Einfluß der Büreaukratie verwahren, sondern, wenn die Behörde wirklich in ihrer gesetzlichen Selbstständigkeit anerkannt ist, auch den Lehrer vor Beeinträchtigung seiner staatsbürgerlichen Rechte schützen.

Von dieser Einrichtung nun wollen wir zeigen, daß sie sowohl im Interesse der Lehrer, als in dem der Schule und des Staates liege. Es versteht sich, daß wir nicht eine mechanische Centralisation des Schulwesens nach Art der kaiserlichen Universität in Frankreich, welche selbst den Elementarunterricht im ganzen Lande umschließt, oder der russischen wollen; sondern im Gegentheil einen lebendigen Organismus, der in seiner obersten Spitze eine selbstständige Einheit hat. Daß aber diese Einheit auf den Stand und die Stellung der Lehrer ebensowohl als auf die

Schule und selbst auf den Staat wohlthätig wirken würde, wird nicht schwer zu beweisen sein.

Oder glaubt man etwa, daß der sogenannte höhere Lehrstand durch eine solche Vereinigung mit dem niederen an Ehre und Würde einbüßen würde? Aber, fragen wir dagegen, gibt es denn überhaupt einen solchen Stand? Wo spricht ein deutsches Gesetz oder eine allgemeine Verordnung von dem höheren Lehrstand als Stand? Wohl aber ist dies bei dem niederen der Fall, der ja nicht selten in allgemeinen politischen Fragen oder gesetzlichen Bestimmungen * statt des Standes überhaupt genannt wird. Von einem Standesrecht, das beeinträchtigt würde, kann also gar nicht die Rede sein. Vom Rang aber? Nun ja; gehören denn nicht auch in andern Verwaltungszweigen Personen des verschiedensten Ranges zu Einem Stand und stehen gleichmäßig unter einer Oberaufsichtsbehörde, oder ist in Beziehung auf den Stand ein Unterschied zwischen dem Actuar und dem Staatsrath? — „Der Erstere kann werden, was der zweite ist"; gut, aber der Volksschullehrer kann, wenn er überhaupt tüchtig ist, Reallehrer werden, und viele sind schon Präceptoren (d. h. Lehrer an Gelehrtenschulen) geworden. Uebrigens verlangen wir ja auch keine Aufhebung des Stufenunterschiedes, sondern blos eine Vereinigung des Interesses und des öffentlichen Bestrebens. Allerdings das Interesse des Standes sowohl als des Berufes muß als dasselbe und eine erkannt sein. Was könnte aber den Volksschullehrer, wie er jetzt herangebildet wird (denn die Ueberreste aus der alten Zeit sind im Verschwinden begriffene Ausnahmen), der Stellung unwürdig machen, die ihm durch die hier vorgeschlagene Organisation eingeräumt werden soll? Seine Berufsaufgabe gewiß nicht. Denn daß die Volksschule die wichtigste von allen Schulen ist und auf das Staatswohl den größten Einfluß hat, kann man in allen Kammern hören. Seine pädagogische Bildung aber muß wenigstens die gleiche sein mit der des wissenschaftlich gebildeten Lehrers. Oder

---

* So sind in dem württemb. Sportelgesetz unter dem Artikel „Prüfungen" nur die Schullehrer im Allgemeinen aufgeführt und der Professor läßt es sich in der Anwendung recht gern gefallen, mit dem Provisor für bestandene Prüfung 3 fl. zu bezahlen, während der Pfarrer 15 fl. bezahlt.

sollte der Volksschullehrer davon nicht noch mehr nöthig haben, als der Lehrer der Gelehrtenschule, dem schon die bessere häusliche Erziehung in die Hände arbeitet? Schon wegen der viel größeren Schülermasse hat der Erstere nur zur Handhabung der Ordnung, wenn er sie nicht durch bloße Gewaltmittel erzwingen will, auch ein größeres Maß von pädagogischem Takt nöthig. Dies haben auch die Regierungen factisch dadurch ausgesprochen, daß sie überall für den Lehrstand der Volksschule eigene Schullehrer-Seminare, deren vorzüglichste Aufgabe doch gewiß die Pädagogik ist, errichtet haben, während man von pädagogischen Seminarien für Lehrer an gelehrten und Realschulen — außer einigen vereinzelten Versuchen auf Universitäten — nichts weiß. Werden aber, wie man da und dort beabsichtigt, wirklich solche höhere pädagogische Seminarien eingerichtet, wird überhaupt endlich die Pädagogik als ein wissenschaftliches Fach anerkannt, das auch auf der Hochschule vertreten sein muß, so sehen wir nicht ein, wie man die Pädagogik in höhere und niedere eintheilen und darauf noch eine Trennung der Stände gründen könnte. Vielmehr ist ja eben die pädagogische Kunst das gemeinsame Merkmal des Lehrstandes, und soll es wenigstens für alle Lehrer an den allgemeinen Schulen (Volks- und Mittelschulen) sein, denn an Specialschulen tritt aus natürlichen Gründen die Pädagogik in den Hintergrund.

Steht somit der Vereinigung des Lehrstandes und der Schulen zu einem organischen Ganzen nirgends ein Vorrecht entgegen, so sprechen wesentliche Vortheile, die der Lehrstand auf den verschiedenen Stufen daraus ziehen würde, anderseits dafür. Der Lehrer an der gelehrten Schule stände nicht mehr *isolirt*, der Reallehrer wäre nicht mehr ein *Weißnichtwas*, und der Volksschullehrer würde — was er schon lange wünscht — im rechten Sinne *emancipirt*. Wenn hienach der Letzte am meisten dabei zu gewinnen scheint, so ist auf der andern Seite noch in die Wagschale zu legen, daß die Eifersucht zwischen Gymnasial- und Reallehrer und die vielleicht mancher Orte daraus entstehende Reibung in der Einheit des größeren Ganzen sich aufheben würde. Daß der Erstere wirklich isolirt und namentlich gegen den Reallehrer noch allzu abgeschlossen dasteht, ist eine allzubekannte und

durch die Vorgänge in Darmstadt und Meissen zu offenkundig gewordene Sache, als daß sie erst bewiesen werden müßte. Ebenso unläugbar ist auch, daß der Reallehrer noch nicht mit Sicherheit weiß, wohin er sich zählen soll; wenigstens wird ja eben jetzt darum gestritten, ob nicht die niedere Realschule (Bürgerschule) von der höheren getrennt und der allgemeinen Volksschule zugetheilt werden solle. * Zwar ist der Gymnasiallehrer neuerdings in den meisten deutschen Staaten, in mehreren auch der Reallehrer höherer Classen, zum Staatsdiener erklärt, aber erstlich verliert diese Stufe ihren Vorzug durch eine organische Vereinigung nicht, und dann strebt auch der deutsche Schulstand (oder in seinem Namen unsere ersten Pädagogen) nach diesem Rechte, und wie lange wird es anstehen, bis die Bedeutung der Volksschule auch durch Verleihung dieses Rechtes factisch anerkannt wird? Bis dahin hat der höhere Gymnasiallehrer, wo wie z. B. in Würtemberg dieser Unterschied gesetzlich sanctionirt ist, den niederen oder den Lehrer der lateinischen Schule, der nicht Staatsdiener ist, und der Oberreallehrer den Reallehrer als Standesgenossen anzuerkennen. Was kann er also verlieren, wenn er den öffentlichen Lehrer überhaupt als solchen anerkennt? Er kann nur gewinnen, weil er eben dadurch aufhört, nur ein Anhängsel der Staatsdienerclasse mit halbem Rechte ** zu sein und anfängt, einem Stand anzugehören, den er, wie wir oben gesehen haben, bis jetzt nicht hat. Alle zusammen würden erst einen Stand ausmachen, der sowohl durch seine geschlossenen Grenzen als durch seine numerische Stärke, wie durch seine intellectuellen Kräfte nach Oben und Unten sich geltend machen könnte.

Worin namentlich die Emancipation des Volksschullehrers bei der hier vorgeschlagenen Einrichtung bestehe, ist nicht schwer

* Eisenlohr in der Beilage zum schwäbischen Merkur vom 10. Nov. d. J. und die dort angeführten: Mager, Einrichtung der Realschule, 1846; Nagel, Reiseerfahrungen, 1844; Blätter aus Süddeutschl., 1846, 3. und das Protocoll der Reallehrerversammlung zu Mainz.

** In Würtemberg z. B. hat der Lehrer der I. Kategorie (d. h. Hauptlehrer an Classen für Schüler über 14 Jahre) das Pensionsrecht der Staatsdiener; aber er kann die Pension nicht, wie diese, als Recht verlangen, wenn er auch 60 Jahre gedient hätte. Ebenso in Preußen: s. Mittelsch. 1846, 3. S. 460.

einzusehen. Er wird erstlich diejenige öffentliche Achtung gewinnen, die der Nerv seiner erfolgreichen Wirksamkeit ist, und die er durch das ihm in öffentlichen Verhandlungen oft genug ertheilte Prädicat „achtungswerth" nicht erwirbt. Er wird ferner nicht mehr bei der Geistlichkeit und den Consistorien antichambriren, weil er der Bedeutung seines Amtes bewußt, dieselbe Unabhängigkeit nach außen sich aneignen lernt, die sein höher gestellter Standesgenosse behauptet, weil er seine Stellung im Staate durch eine eigene Behörde vertreten weiß. Er wird sich aber auch angetrieben fühlen, an seiner Fortbildung zu arbeiten, weil er dafür, daß er dem Stande Ehre macht, sicher auf Anerkennung rechnen darf.

Was insbesondere das Verhältniß zur Kirche, oder vielmehr zur Geistlichkeit betrifft, so hängt dies eben von der Stellung der Geistlichkeit zur Schule ab. Hier müssen wir noch weiter zurückgehen. Die Schule ist wesentlich von der Kirche verschieden. Die Schule erzieht für das Leben, die Kirche für den Himmel. Das ist der Unterschied des Zwecks. Aber auch die Mittel sind verschieden: die Schule übt gegen ihre Angehörigen Zwang aus, die Kirche kann das bei dem jetzigen Stand der Bildung nicht, so gern auch einzelne Organe derselben es vielleicht jetzt noch thäten. So lang nun die Geistlichkeit bei diesem Schulzwang (dem äusserlichen und innerlichen) sich betheiligen muß, verläugnet sie ihre Stellung, während sie den Lehrer aus der seinigen verdrängt. Geht hingegen dieser — bei der Volksschule ohnehin — nothwendige Zwang von der organischen Einheit der Schule aus, so erhält der Lehrer nicht nur die ihm gebührende Stellung in der Schule, sondern auch die Kraft, den Zwang durchzuführen, und die Möglichkeit, ihn nach richtigen und festen Grundsätzen zu mildern. Daß ich hier sowohl von der Nöthigung der Kinder zur Schule als von der Disciplin rede, brauche ich kaum zu sagen. Nun aber der Geistliche? Er hat im Ganzen zu allen Schulen dasselbe Verhältniß nach den verschiedenen Stufen in verschiedenem Maße. Er sei im Gymnasium und in der Realschule Mitlehrer (wenn anders nicht in den oberen Classen der Religionsunterricht von Hauptlehrern besorgt wird); in der Volks- und Bürgerschule das Gleiche, aber nicht gerade blos für den Religionsunterricht.

Nur daß der Lehrer stets die Hauptperson in der Schule, der rechte Meister der Schule sei.

Für die Vereinigung der Schulen aller Grade unter Einer Oberaufsicht im Interesse der Schule haben sich in neuester Zeit mehrere Stimmen vernehmen lassen: Curtman, Eisenlohr, Anhalt und der „Offene Brief an die Philologen-Versammlung zu Jena." Ich begnüge mich, hier anzuführen, was der Erstgenannte in seiner trefflichen Bearbeitung der Schwarz'schen Erziehungslehre (dritter Theil: specielle Methodik und Schulkunde, S. 254) sagt: „Am besten würde höheres und niederes Schulwesen unter ein einziges Collegium gestellt, dessen Räthe aus vormaligen Schulmännern bestünden und worein für gewisse Fälle auch die noch wirkenden Directoren als außerordentliche Mitglieder berufen würden. Es würde sich von selbst finden, daß Geistliche in dieser Behörde erschienen, und ein juristischer Consulent, vielleicht sogar ein juristischer Dirigent würde wohl auch volle Beschäftigung finden. Da, wo der Umfang eines Landes zu groß wäre, um durch diese einzige Behörde das Schulwesen im Einzelnen mit Erfolg überwachen zu können, würde am richtigsten durch eine Art Filialcollegien für einzelne Landestheile geholfen, welche wie das Hauptcollegium, sich wieder brauchbare Männer von geeigneter Stellung als Bezirks-Schulinspectoren zuzugesellen hätten. Von höchster Wichtigkeit wäre es, daß die drei Hauptgattungen der Schule: Gymnasien, Realschulen und Volksschulen, durch die gemeinsame Spitze, worein sie ausliefen, zum löblichen Wetteifer innerhalb ihrer natürlichen Kreise, statt zur hemmenden Eifersucht getrieben würden. Man würde sich wechselseitig achten lernen, und jede Schule von der andern etwas Nützliches nachzuahmen finden, statt daß jetzt jede die andere in der Achtung herabzudrücken sucht. Daß ein reges Leben dadurch geschaffen und durch immer neue Kräfte erhalten würde, begreift sich leicht. Auf den Frieden im Lehrstande selbst und zwischen diesem und dem geistlichen hätte diese Einrichtung sicherlich den besten Einfluß, und die jetzt oft überspannten Aussichten der Volksschullehrer würden auf ein reales, ihre wirklichen Interessen förderndes Ziel hingelenkt. Zugleich liegt der geeignetste Antrieb für talentvolle Schulmänner nicht etwa vorzugsweise in besseren Gehalten, Titeln, Orden, sondern in der Aussicht, auf dem Felde,

das man erst im Kleinen bebaute, einst auch im Großen wirken zu können. Was eine solche Triebfeder wirken kann, würde man sehen, wenn man sich entschließen könnte, in größerem Maßstabe die Schulen nach pädagogischen Principien und nicht nach Traditionen oder politisch-egoistischen Speculationen zu regieren." *

Einen Schritt zu dieser Hauptreform des Schulwesens hat der Staat bereits darin gethan, daß er die Leibesübungen für einen Theil des öffentlichen Unterrichts an allen Schulen, und zwar für denjenigen erklärt hat, an welchem die Schüler verschiedener Schulanstalten gemeinschaftlich Antheil haben und in ihm sich brüderlich zusammenfinden sollen. Ist es namentlich Ernst damit, daß auch die Zöglinge der Volksschule an den Leibesübungen Theil nehmen sollen, so kann dieß nicht anders geschehen, als daß sie auf dem Turnplatze der Gymnasisten und Realschüler Zutritt erhalten, wie es schon an einigen Orten der Fall ist. Es wäre ein großer Irrthum, wenn man glauben wollte, diese Vermischung mit dem plebejischen Theil der Schuljugend bringe plebejische Gesinnung und Manieren nicht nur auf den Turnplatz, sondern selbst in die höhere Schule. Derjenige Schüler der Volksschule, welcher an den Leibesübungen ungezwungen Theil nimmt, thut es, weil er ein Wohlgefallen daran hat, d. h. weil er sie schön findet, und wer etwas thut, weil es schön ist, macht die Sache nicht gemein, und ist noch mehr entfernt, Andere mit Gemeinheit anzustecken. Im Gegentheil dürfte diese Gemeinschaft der körperlichen Uebung und des geordneten Spieles auch auf die Zöglinge der höhern Schule eher einen wohlthätigen Einfluß ausüben. Dies wird aber nur dann regelmäßig der Fall sein, wenn auch die Volksschule derselben Leitung mit der höhern anvertraut ist, und die Angehörigen derselben durch diese mit hereingezogen werden. An sich ist die „Standesschule" eine leere Einbildung; der Stand liegt außerhalb der Schule, und das Kind der niedersten Familie, wenn es sich sonst würdig und fähig zeigt, hat seinen Platz in der höchsten Schule und ist hier gleichberechtigt mit dem Adeligen.

* Ich hatte die Freude, daß mir mein verehrter Freund, als ich ihm den Gedanken der obigen Abhandlung brieflich mittheilte, durch Uebersendung der neuesten Auflage seines Lehrbuches antwortete, worin das Obige enthalten ist.

Auch auf die Disciplin würde die vorgeschlagene Organisation einen heilsamen Einfluß ausüben. Es ist oben gesagt worden, daß die Schule Zwang anwenden muß nach außen und nach innen; er würde aber um so wirksamer sein, je gleichmäßiger und consequenter dabei verfahren würde. Manche Pädagogen stellen den Grundsatz auf, „nach der Individualität zu erziehen"; es kommt darauf an, wie man das versteht. Nach der Individualität erzieht meistens das Haus, wo nur gar zu oft die schlimmen Neigungen der Kinder ertragen und entschuldigt werden. Für die allgemeine Pädagogik kann jenes nur heißen, daß man es in der Schule aus diesem Grunde mit den schlimmen Neigungen um so strenger nehme. In der Gesammtschule ist der Zögling nicht mehr Angehöriger dieses oder jenes Hauses, sondern allein der Schule: er wird daher weder nach individuellen Rücksichten (die specielle Behandlung wird nach Zeit und Veranlassung verschieden sein) noch für das Haus, sondern für einen allgemeinen Zweck erzogen. Gerade das aber, daß der Schüler innerhalb ihrer nur der Schule angehört, kann erst zur allgemeinen Anerkenntniß gelangen, wenn die Gesammtschule als Ein organisches Staatsinstitut dasteht.

Nun ist noch die Frage, was der Staat bei der neuen Einrichtung gewinnen würde. Wir wollen nicht an die Verlegenheiten erinnern, in welche der Staat kommen kann, wenn er die Aufsicht über die Volksschule noch mit der geistlichen Gewalt theilt, wovon der Münster'sche Schulstreit ein sprechendes Beispiel ist. Bei evangelischen Consistorien ist eine solche Collision ohnehin nicht denkbar, weil sie eigentlich Regierungsbehörden sind, wiewohl auch hier es dem Staat nicht gleichgültig sein kann, ob etwa die Schule durch die theologische Brille hindurch beaufsichtigt oder nach pädagogischen Grundsätzen geleitet wird. Jedenfalls wird der Staat sein Interesse in der Schule besser wahren, wenn er ihre Gesammtleitung einem einzigen Collegium von Männern übergibt, die er nur zu diesem Zweck ausersehen hat, als wenn er sie unter verschiedene Behörden zersplittert oder gar theilweise einem fremdartigen (geistlichen oder weltlichen) Collegium nur als Nebenlast aufbürdet. Wenn nun die allgemeine Volksbildung von dem höchsten Interesse für den modernen Staat

ist, so ist eben dies das Interesse, das der Staat in der Schule zu wahren hat, und wenn ferner jene Bildung nur durch die gleichmäßige und principielle Leitung aller öffentlichen Bildungsanstalten vollkommen zu erreichen ist, so muß er auch das Mittel dazu schaffen, das Eine Organ, wodurch diese consequente und harmonische Leitung ausgeübt werden kann. Um nur Eines anzuführen, man hält allgemein und mit Recht die Sonderung der Stände für ein Haupthinderniß der allgemeinen Volksbildung. Will man nun dieser Sonderung entgegenarbeiten, so muß in der Schule der Anfang dazu gemacht werden. Daß dieses aber nur auf dem bezeichneten Wege möglich ist, leuchtet aus dem Obengesagten ein.

Wir haben keine Nationalerziehung in dem Sinne, wie sie einst Fichte in seinen herrlichen „Reden an die deutsche Nation" in bedrängter Zeit den deutschen Fürsten und deutschen Erziehern vorgeschlagen hat; aber die organische Einheit unserer Schulen zum Zwecke einer allgemeinen Volksbildung könnte ein Ersatz dafür werden, und vielleicht dem Fortschritt der Zeit angemessener, als die allzu ideal gehaltene fichte'sche Volkserziehung. Die Zeit verlangt, daß der Gelehrte sich dem Leben nicht entfremde, daß der höhere Gewerbsmann und der Künstler die niederen Stände nicht zurückstoße; noch jetzt gilt also, was Fichte (1. Ausg. S. 340) von dem Verhältniß der gelehrten Schulbildung zur Volksbildung sagt: „Auch der künftige Gelehrte muß durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgegangen sein und den ersten Theil derselben, die Entwicklung der Erkenntniß an Empfindung, Anschauung und dem, was an die letztere geknüpft wird, vollständig und klar erhalten haben. Nur dem Knaben, der eine vorzügliche Gabe zum Lernen und eine hervorstechende Hinneigung nach der Welt der Begriffe zeigt, kann die Nationalerziehung erlauben, diesen Stand zu ergreifen; jedem aber, der diese Eigenschaften zeigt, wird sie es ohne Ausnahme erlauben müssen, denn der Gelehrte ist es keineswegs zu seiner eigenen Bequemlichkeit, und jedes Talent dazu ist ein unschätzbares Eigenthum der Nation, das ihr nicht entrissen werden darf. Der Ungelehrte ist bestimmt, das Menschengeschlecht auf dem Standpunkt der Ausbildung, die es errungen hat, durch sich selbst zu erhalten; der

Gelehrte (im weitesten Sinne des Worts), nach einem klaren Begriffe und mit besonderer Kunst es weiter zu bringen." Was ziehen wir nun für Nutzanwendungen aus diesem Gedanken? Erstlich die eigentliche und wahre Basis der höhern Schule ist die National- d. h. die Volksschule, von ihr darf jene nicht losgerissen sein. Also gehört sie auch unter Einen Hut mit der Gelehrtenschule. Man hat in einigen Staaten eigene Elementarschulen an die Gelehrten- und Realschule angebaut. Das ist ein überflüssiger Luxus und zugleich eine unnatürliche Künstelei. Der Staat (oder die Gemeinde) kann die Ausgabe ersparen und wird noch etwas mehr als blos pecuniären Gewinn dabei haben. Alles, was man in der sog. Elementarschule lernt, und noch was dazu, muß auch in der Volksschule, zumal in einer guteingerichteten städtischen gelernt werden. Nun entzieht man dieser zum großen Theil ihren besten Stoff, an dem sie sich versuchen und mit dem sie ihre übrige Masse heben könnte, man reißt dieses Ferment für die Volksschule zu früh von seinem heimischen Boden los, isolirt es und pflanzt ihm dadurch allzufrüh den Dünkel ein, etwas Besseres zu sein, als andere Kinder, was häufig eine unbesiegbare Trägheit und Gleichgültigkeit zur Folge hat, und zugleich beraubt man sich des besten Mittels, die Talente für die höheren Berufsarten herauszuziehen. Das Alles würde schwerlich geschehen sein, wenn die Leitung der Gesammtschule in Einer Hand wäre, und ist meines Wissens wenigstens da nicht geschehen, wo die Aufsichtsbehörde der höhern Schulen einigen Antheil an der Leitung der Volksschule hat. Das Erste also, was die neue Organisation im allgemeinen Interesse zu leisten hätte, würde die Herstellung des natürlichen Verhältnisses der Schulen zu einander sein, das Zweite aber die strenge Auswahl der Köpfe beim Aufsteigen in höhere Schulen. Man wird nicht einwenden wollen, das beschränke die individuelle Freiheit in der Wahl des Berufes zu sehr, oder ich frage: Wozu haben wir denn Vorschriften über Zulassung und Beförderung der Schüler, die uns oft genug in Erinnerung gebracht werden? Wozu die vielen Aufnahms-, Promotions-, Entlassungs-, Maturitäts- und aller Welt Prüfungen, wenn Etwas Anderes als die Beweise des Talents über die Zulassung zum gelehrten Beruf entscheiden sollen? — Nein!

man stelle den natürlichen und gesetzlichen Zustand einmal her, man prüfe und erforsche auf der ersten Stufe die Fähigkeiten strenge, weise zurück, ehe verwöhnte Eltern sich Illusionen über die Bestimmung ihrer Kinder gemacht haben, und — man wird dem Staat manches unnütze Werkzeug erspart haben! Das aber kann nur in der allgemeinsten Schule, wo noch Alles unentschieden ist, in der Volksschule consequent geschehen (in der sogenannten Elementarclasse nicht mehr), und darum muß die Volksschule in organischer Verbindung mit den übrigen stehen. Auf der andern Seite lasse man auch kein wirkliches Talent zurück und in der Masse untergehen. Hier hat der Staat nicht nur den Vortheil, sondern auch die Pflicht, einzugreifen, wenn bei entschiedenem Talent dem Individuum die äußern Mittel fehlen.

Man hat seit einem Jahre viel davon gesprochen und geschrieben, dem „Vater der neuen Volksschule" ein dauerndes Denkmal zu setzen, und es ist auch zu Stande gekommen. Das dauerndste aber würde wohl das sein, wenn man der von ihm geschaffenen Schule ihren rechten Platz in der Entwicklung der Nationalbildung einräumte und ihr zurückgäbe, was man ihr genommen.

Zum Schlusse nur noch ein Wort über die Zusammensetzung der Behörden und besonders der Centralbehörde in der neuen Organisation. Es versteht sich wohl aus dem Bisherigen, und ist schon im Eingang gesagt worden, von selbst, daß wir keine mechanische Centralisation nach Art der Franzosen wollen, und das kann unsere Einrichtung auch nie werden, wenn als erster Grundsatz angenommen und beobachtet wird, daß außer dem juristisch-gebildeten und dem Verwaltungsbeamten nur bewährte Schulmänner, und zwar wenigstens Einer aus jeder Kategorie, in die Oberschulbehörde gewählt werden können. Ich erlaube mir an das zu erinnern, was B ä u m l e i n in seinen „Ansichten über gelehrtes Schulwesen" (Heilbronn, 1841, S. 157) über diesen Gegenstand geäußert hat: „es sollte an die theologische Tüchtigkeit nicht zugleich die Voraussetzung eines tüchtigen Wirkens für die Schule geknüpft werden. Zwar ist es nicht nothwendig, daß jedes einzelne Mitglied die verschiedenen Wissenszweige zu beherrschen und zu vertreten vermag, genug, wenn dies von dem Collegium als einem Ganzen geschieht" u. s. w. Was

hier von der Studienbehörde für die gelehrte Schule gesagt ist, gilt ebensowohl auch von der Oberbehörde der Gesammtschule, nur daß sich bei dieser noch der Vortheil ergeben würde, daß sich alle Mitglieder eine wirklich pädagogische Kenntniß und Kunst angeeignet hätten, was hinwiederum den wohlthätigen Einfluß haben müßte, daß alle Glieder des gemeinsamen Standes dieselbe zu besitzen sich angelegen sein ließen. Was die Gliederung der neuen Organisation betrifft, so pflichte ich ganz demjenigen bei, was Curtman a. a. O. darüber gesagt hat: „das Central- oder in größern Ländern das Provinzial-Collegium eignete sich brauchbare Männer als Bezirksschulinspectoren zu," nur daß ich auch für kleinere Staaten das Institut von Kreisschulinspectoren empfehlen möchte, die zugleich — wie dies z. B. in Würtemberg freilich nur für die niedere lateinische und Realschule größtentheils der Fall ist — Vorstände höherer Lehranstalten sein könnten. Sowohl diese als die Bezirksschulinspectoren „nehmen periodische Visitationen aller Schulanstalten vor, berichten darüber an das Schulcollegium, werden aber auch jährlich zu einer Berathung des Collegiums versammelt, um mündlich ihre Ansichten gegen einander und mit dem engeren Collegium auszutauschen. Es würde sich hiedurch das Schulcollegium zugleich zu einer Directorenconferenz gestalten und durch seine außerordentlichen Mitglieder die Mittelstufe der Bezirksinspectionen ersetzt werden, welche als selbstständige Behörden höchst selten die nöthigen Persönlichkeiten in sich vereinigen, und nur den Geschäftsgang hemmen. Das ganze Collegium würde ein alle Schulen umfassendes Netz bilden mit einem ständigen Centralausschusse." Daß bei verschiedenen Confessionen auf die Parität eine billige Rücksicht genommen würde, könnte dem Zwecke nicht schaden, und die Betheiligten um so eher für die Einrichtung gewinnen. Daß die Inspectoren periodisch auch Lehrerversammlungen veranstalten müßten, versteht sich von selbst.

Aber ein Punkt darf nicht vergessen werden: Eine Schule, eine Aufsicht; aber dann auch ein Büdget der Schule von der untersten bis zur höchsten, mit gesetzlicher Normirung der Communalleistungen nach dem Grade der Schule und dem Vermögen und der Bevölkerung der Gemeinden.

II. Recensionen.

1.

1. **Griechische Sprachlehre für Schulen.** Herausgegeben von K. W. Krüger, 1r Thl. Ueber die gewöhnliche, vorzugsweise die attische Prosa. 1s Heft. Formlehre 192 S. 1842. Zweites Heft. 333 S. 1843. Berlin. Gedruckt auf Kosten des Vfs.
2. **Griech. Grammatik für Schulen und Studirende** von Dr. Mehlhorn, Prorektor am Gymn. zu Ratibor. 1te Lief. mit 2 lithogr. Tafeln. Halle C. A. Schwetschke und Sohn. 1845. 252 S.

Der Unterzeichnete hat in den ersten Heften dieser Zeitschrift unter Voraussendung einiger Bemerkungen zu dem Unterricht im Griechischen ein kurzes Referat über die neueste Literatur der griechischen Grammatik begonnen, und zunächst die beiden Schulgrammatiken von Kühner und Rost besprochen. Die gegenwärtige Fortsetzung jenes Berichtes stellt nun zwei grammatische Werke zusammen, die nicht blos dem ersten und nächsten Bedürfniß der Schule, sondern auch ihren umfassendsten Ansprüchen zu genügen sich zur Aufgabe machen. Ref. müßte übrigens namentlich hinsichtlich der schon länger erschienenen Krüger'schen Sprachlehre durch gegenwärtige Anzeige etwas Ueberflüssiges zu thun befürchten, wenn er nicht wahrgenommen hätte, daß diese Grammatik keineswegs so bekannt ist, als sie es zu sein verdient; ein Umstand, der wohl auch darin seine Erklärung findet, daß dieselbe im eigenen Verlag des Vfs. erschienen auf dem Wege des Buchhandels schwer zu beziehen ist. Wenigstens konnte Ref. den ersten, die attische Prosa enthaltenden Theil erst spät erhalten, den zweiten Theil, von welchem längst das 1te Heft angekündigt ward, hat er noch nicht in Händen. Auch der hohe Preis steht der weiteren Verbreitung des Werkes entgegen. Zwar soll der Preis des einzelnen Exemplars nach der Angabe des Vfs. nur auf 2 Thlr. 7½ Sgr. zu stehen kommen, demungeachtet konnte Ref. dasselbe mit einigen an sich schätzenswerthen, jedoch unverlangten Zugaben des Vfs. nicht unter 5 fl. 24 kr. erhalten. Wenn nun auch die Partiepreise (25 Exem-

plare sollen zu 35 Rthlrn. erlassen werden) einen gleichen Aufschlag erhalten, so ist an einer Einführung in die Schule nicht zu denken. Und doch wüßte Ref. — namentlich so lange die Grammatik Mehlhorns noch nicht vollendet vorliegt — keine griechische Sprachlehre zu nennen, die mit mehr Vertrauen empfohlen zu werden verdiente. Auch ist dieselbe, indem Krüger von der richtigen Ansicht ausgeht, daß „Eine und dieselbe Grammatik in allen Klassen der Schule eingeführt sein müsse," für den Gebrauch der Schule zweckmäßig eingerichtet, einerseits sofern jeder Theil besonders käuflich ist, andrerseits sofern vermittelst verschiedenen Druckes vier Kurse unterschieden, und so die Lehrer erinnert sind, was einer höheren Stufe vorbehalten bleiben soll. Freilich ließe sich über Zweckmäßigkeit und Konsequenz der Scheidung mit dem Vf. zuweilen rechten.

Mehlhorns Grammatik, obwohl sie vielfach ausdrücklich Anfänger berücksichtigt und methodische Winke für sie gibt, ist doch vermöge ihrer ganzen Anlage und großen Ausführlichkeit mehr für Studirende und Lehrer, als für „Schulen und Studirende" bestimmt, und dient bei aller gründlichen Selbstständigkeit des Vfs. vielfach auch als Repertorium fremder Ansichten. — Die erste Lieferung umfaßt übrigens außer der Elementarlehre nur das Nomen.

Ehe nun Ref. näher in eine Beurtheilung und Vergleichung beider Grammatiken eingeht, hält er es, so überflüssig dieß für viele mit dem Verdienste beider Vff. hinlänglich bekannte Leser sein mag, doch der literarischen Gerechtigkeit wegen für nothwendig, entschieden hervorzuheben, wie wir in beiden Werken in hohem Grade das Erzeugniß eines längeren Studiums und einer innigen Vertrautheit mit der griech. Sprache anzuerkennen haben, und wie ihre Erscheinung neben manchen andern grammatischen Werken, die aus entlehntem Material schnell zusammengetragen, allen Werth auf die neue Anwendung des Stoffs legen, wieder einmal den wohlthätigen Eindruck tüchtiger Selbstständigkeit machen. Um so mehr erfordert die wissenschaftliche Gerechtigkeit diese Anerkennung, als auf dem literarischen Markte ohnehin diejenigen weit im Vortheil sind, die das von Andern durch tieferes Forschen Geleistete für den allgemeinen Gebrauch zuzubereiten wissen.

Ref. fängt bei der Vergleichung beider Werke mit dem Anfang an. Nach einer Einleitung, in welcher Krüger eine kurze Geschichte der griech. Sprache entwirft, dabei die Dialekte und die Schriftsteller des attischen Dialekts in treffenden Zügen charakterisirt, Mehlhorn die Theile und Quellen der griech. Gramm. anführt, dann unter Beigabe reicher literarischer Notizen in eine Erörterung der Dialekte, ihres Gebietes und ihres Charakters eingeht, wobei auch die Schriftsteller jedes Dialekts nahmhaft gemacht werden, gehen beide Vff. auf das griech. Alphabet, Schrift, Eintheilung, Aussprache der Buchstaben über. Hier verdient Mehlhorns Darstellung jedenfalls den Vorzug, nicht etwa nur wegen ihrer größeren Ausführlichkeit, sondern weil unter Benützung neuerer Leistungen die Angaben größtentheils richtiger sind. Bei K. lesen wir S. 12 die für den höchsten Cursus bestimmte Anm.: „Das älteste Alphabet der Griechen, der Sage nach

von einem Orientalen, Kadmus aus Phönizien eingeführt, und daher das Kadmeische oder Phönizische genannt, enthielt nur 16 Buchstaben α β γ δ ε ι κ λ μ ν ο π ρ σ τ υ." Daß die Annahme von 16 Buchstaben, welche auf die Autorität von Plinius, Tacitus, Priscian, Plutarch u. a. gestützt, immer noch aus einer Grammatik in die andere (Matthiä, Rost, Kühner) übergeht, mit sichern historischen Thatsachen im Widerspruch sei, ist längst schon dargethan. Oder gehören nicht auch F (βαῦ) Z, H, Θ, κόππα und σάν zu dem ältesten Alphabet? Durch Name, Figur, Gebrauch sind sie als ursprünglich bezeugt. Von Z (vergl. Böckh corpus inscriptt. N. 30.) und Θ (vgl. die Theräischen Inschriften 1, e. 16 bei Franz elementa epigr. gr. 1840 u. Böckh C. J. 1. 2. 4. 7 u. a.) gibt der Vf. selbst zu, daß sie sich schon auf den ältesten Inschriften finden, den Gebrauch des Digamma in ältester Sprache und Schrift (B. C. J. 4. 11) den Gebrauch von H als Hauchlaut (B. C. J. 2. 16) wird ebenfalls Niemand bezweifeln wollen; endlich steht auch der Gebrauch von κόππα (B. C. J. 31. 37, ferner auf Münzen von Korinth, Syrakus, Kroton) und σάν (Schol. zu Arist. Nub. 23) durch Inschriften und Zeugnisse des Alterthums hinlänglich fest. Die ganze Angabe von 16 Buchstaben des alten Alph. hat demnach keinen andern Sinn, als daß von den später gebräuchlichen nur 16 als ursprünglich gebräuchlich anerkannt wurden. Wenn ferner in derselben Anm. K. sagt, „ε galt auch für η wie ει auch für η, ο oder οο auch für ω und ου wie οι auch für ῳ", so sollte, was §. 12. A. 1 bemerkt wird, angegeben sein, daß ε ebensowohl für ει stund, wie für ε u. η. Die Behauptung A. 4 „E u. T waren ursprünglich auch bloße Schriftzeichen, jenes des Spiritus asper, dieses des Digamma," läßt sich aus Inschriften nicht belegen, wenn gleich die Entstehung des E aus ⊓ gewiß ist, die des T aus dem Digamma zugegeben werden mag. Indessen ist Ref. aus Gründen, die er in seinen Untersuchungen über das griech. und goth. Alphabet S. 42 ff. ausgeführt hat, überzeugt, daß ε und ο mit den Namen εἶ und οὖ gleich anfangs als Vokale in das griech. Alphabet aus dem Phönizischen aufgenommen worden. — Auffallen muß ferner die Anm. 5, für Sigma war Σ älteres Zeichen als C," da der Unkundige hiedurch zu der irrigen Meinung verführt wird, als seien dies die einzigen Zeichen des Sigma und das aufrecht gestellte Σ in unsern Drucken das älteste. Die Bemerkung ist ohne Zweifel durch die Rücksicht auf frühere Drucke herbeigeführt. Indessen diese Rücksicht hätte ebensowohl die Aufführung noch anderer Buchstabenformen erheischt; jedenfalls konnte richtiger gesagt werden: C ist aus Σ abgerundet. In allen diesen Stücken giebt Mehlhorn das Richtige. Schätzbar sind auch die von M. beigegebenen Schrifttafeln, eine die griechische Schrift mit der phönizischen, die andere (von Dr. Bindseil) die Verschmelzungen und Abkürzungen griech. Schriftzüge, wie sie in Mss. und Drucken üblich waren, zusammengestellt. Mit Recht wird S. 9. A. 3 ein sehr früher Gebrauch der Cursivschrift angenommen. Nicht nur führen einige Formen der griech. Cursiv μ ν (namentlich wie es in Mss. erscheint) unmittelbar auf ältere Formen zurück, sondern es ist auch ganz natürlich, daß so gut wie in Aegypten neben der

solenneren (Capital- oder Uncial-) Schrift frühe schon für den gewöhnlichen Gebrauch eine geläufigere Schrift üblich ward. Die von Ref. aufgestellte, von Franz (elem. epig. gr. p. 16) gebilligte Ansicht, daß die Zischbuchstaben des phöniz. Alph. im Griech. ihre Stelle vertauschten, und daß das Ζῆτα dem Zade entspreche, wird von M. §. 6, 3) verworfen mit der Bemerkung, „die Figuren selbst lehren, daß das Ξ aus dem samech und das Σ aus dem schin wurde, beides durch Drehung." Indessen Ξ kann unmöglich als Bestandtheil des ursprünglichen, aus dem Semitischen entlehnten Alphabetes betrachtet werden. Laut, Name, Figur, Gebrauch des Buchstaben sprechen dagegen. Das Semitische hatte keinen ähnlichen Doppellaut; der etwa am nächsten stehende Laut des ש ist zum dorischen σάν geworden; der Name Samech konnte wohl durch Umstellung der Laute in σίγμα (*σίμχα) übergehen, aber nicht in ξῖ, welcher Name denen der später zugefügten Konsonanten φῖ, χῖ, ψῖ ganz gleichgebildet ist. Die Figur Ξ mit verbindendem vertikalem Striche, welche M. mit der phönizischen Form des Samech zusammengestellt hat, weicht von letzterer entschieden ab, noch mehr die auf der Petilischen Inschrift (B. C. J. 4) überhaupt in Italien sich findende Kreuzesform. Endlich würde dieser Buchstabe, wenn er dem ursprünglichen Alphabet angehört hätte, in allen Theilen Griechenlands im Gebrauch geblieben sein, da ja in Bedürfniß desselben, der Doppellaut, vorhanden war; so aber ist bekannt, daß er auf den Inschriften des eigentlichen Griechenlands mit ΚΣ, dann mit ΧΣ gegeben ward. — Das ἐπίσημον σαμπῖ soll nach M. aus Zade entstanden sein („dasjenige σάν, welches ursprünglich auf πῖ folgte") während eine Aehnlichkeit der Buchstabenformen durchaus nicht vorhanden ist, und der spät entstandene Name σαμπῖ offenbar, wie auch Franz p. 16 annimmt, die Vereinigung von σάν und πῖ ϡ anzeigt. — Die folgenden Abschnitte von der Klassifikation und von der Aussprache der Buchstaben enthalten in beiden Grammatiken Manches, das der Berichtigung bedarf. Verfehlt muß man bei M. §. 8 nennen: „Nach Verhältniß der Luftströmung, welche die Aussprache der einzelnen Buchstaben bedingt, sind diese:

a) Konsonanten, σύμφωνα, welche den wenigsten,

b) Spiranten, welche mehr,

c) Vokale, φωνήεντα, welche den meisten Luftstrom durchlassen,"

da zwar die Bestimmung nicht unrichtig, aber mit ihr der charakteristische Unterschied der drei Klassen gar nicht angegeben ist. Unrichtig ist es, wenn K. die sogenannten Mediae βγδ als sanftgehaucht bezeichnet, M. nach der Artikulationsstufe a) mutae, oder stark artikulirte (nämlich tenues mit keiner, mediae mit halber, aspiratae mit voller Aspiration), b) liquidae oder schwach artikulirte unterscheidet. Diese unrichtige Bestimmung der mediae ist durch die alten Grammatiker (Dion. Hal. de comp. verb. c. 14. p. 174 f. ed. Schaefer, Dion. Thr. bei Bekker Anecd. gr. p. 631 μέσα εἴρηται, ὅτι τῶν μὲν ψιλῶν ἐστι δασύτερα, τῶν δὲ δασέων ψιλότερα) veranlaßt; ja M. rühmt S. 11 ausdrücklich: „Für den, der Ohren hat, beschreibt Dion. de comp. verb. c. 14 die Aussprache aller Buchstaben ziemlich deutlich." Hier genügte es aber keineswegs, bei den mangelhaften Angaben der alten

griech. Grammatiker stehen zu bleiben, und es befremdet am meisten bei M., daß er, wofern er nicht selbst in eine gründlichere Untersuchung der Sache eingehen wollte, nicht dasjenige vollständiger beachtete, was in neuerer Zeit hinsichtlich der Physiologie der Sprachlaute ermittelt worden ist. Die mediae können in keiner Weise als minder oder sanft gehauchte Laute betrachtet werden. Der wesentliche, auf der organischen Entstehung beruhende Unterschied zwischen den Aspiranten und den übrigen mutae besteht, wie sich jeder durch eigene Beobachtung überzeugen kann, darin, daß jene während der (sanfteren) gegenseitigen Berührung der bei Erzeugung des Lautes thätigen Organe, die tenues und mediae dagegen durch Abstoßen der Organe, jene nach stärkerem und festerem, diese nach weicherem Anschluß derselben entstehen. Wir erhalten so eigentlich zwei Klassen der mutae. Stoßlaute und Hauchlaute; wie sich aber jene in weiche βγδ und harte πκτ theilen, so hat wenigstens die deutsche Sprache auch zwei Reihen von Hauchlauten, weiche: j, s, w, harte: ch, sch, f; denn man wird leicht bemerken, daß das Verhältniß der ersten Reihe zur zweiten, das gleiche ist, wie das der mediae zu den tenues, daß nämlich bei der ersten Reihe eine weichere Berührung der beiden Organe, bei der zweiten eine härtere stattfindet. Man kann, wie M. §. 10 thut, wo er auch das nahe Verhältniß beider Klassen zu einander anerkennt, die erste Klasse unter dem Namen der Spiranten begreifen, während der Name Aspiraten an den Uebergang eines Lippen-, Gaumen-, Zungen-Lautes in den Hauchlaut erinnert. M. verkennt, (wie schon Dion. de c. v. c. 14 p. 174 mit der Angabe, daß πφβ entstehen, „ὅταν τοῦ στόματος πιεσθέντος τὸ προβαλλόμενον ἐκ τῆς ἀρτηρίας πνεῦμα λύσῃ τὸν δεσμὸν αὐτοῦ) die Natur der Aspiraten, wenn er S. 14. 8) sagt: die Spiranten und die liquidae unterscheiden sich wieder von den mutis so, daß sie länger forttönen und zischen können, jene aber mit einem Ansatze zum Laute abgeschnitten sind." Auch die Aspiraten φχϑ können offenbar länger forttönen. Gibt es nun aber in der That zwischen Spiranten und Aspiraten einer- und den mediae und tenues andererseits keinen andern Unterschied, als den oben genannten, daß nämlich jene während der Berührung der Organe entstehen, indem der Hauch durch die sich schwächer oder stärker berührenden Organe durchgetrieben wird, diese dagegen in Folge eines Abstoßens der schwächer oder stärker sich berührenden Organe hervorgebracht werden, so kann auch über die eigentliche Aussprache des ϑ kein Zweifel sein. Wie wir nun das ϑ in Folge der lateinischen Bezeichnung mit th aussprechen, ist es entschieden eine tenuis. Als th nimmt es auch M. S. 12. 4). K. dagegen erkennt §. 3. a. richtig an, „ϑ lautete wahrscheinlich, wie bei den Neugriechen, dem th der Engländer ähnlich (ths)." Unrichtig ist es ferner, wenn M. zwischen den mutae und liquidae nur einen Unterschied der Artikulationsstufe findet; jene stark, diese schwach artikulirte Laute nennt. Die Artikulation des Lautes entsteht durch das Zusammenwirken zweier Organe der Mundhöhle. Diese Thätigkeit der Organe der Mundhöhle für sich, ohne das Mitwirken des Kehlkopfs, der eigentlichen Stimmorgane, erzeugt die mutae; die Stimmorgane für sich

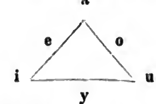
erzeugen nur das a, als den reinen Stimmlaut; alle andern Vokale, d. h. alle Modifikationen des Stimmlautes setzen eine gewisse Stellung und Thätigkeit der Mundorgane voraus, so daß nur durch diese letztern eigentlich die menschliche artikulirte Rede entsteht. Gehen wir so von einem bestimmten Begriff der Artikulation aus, so erscheinen die liquidae nicht schwächer artikulirt, als die mutae; vielmehr liegt der Unterschied beider, wie schon der Name ἡμίφωνα, den die alten Grammatiker gebrauchen, anzeigt, darin, daß die liquidae wie die Vokale (φωνήεντα), wenn gleich minder leicht als die Letzteren, für sich und ohne Zuziehung eines Vokallautes, mit begleitender Thätigkeit des Kehlkopfs gesprochen werden, d. h. Stimmlaute sein können; die mutae dagegen nur durch Verbindung mit einem Vokal laut werden. Auch die von K. „rücksichtlich der Sprechbarkeit" gemachte Theilung der Konsonanten in 1) Halbvokale, μ ν λ ρ σ, 2) flüssige, μ ν λ ρ, 3) stumme entspricht weder der Theorie der alten Grammatiker, welche die Konsonanten in ἡμίφωνα und ἄφωνα theilten und zu jenen λ μ ν ρ σ ζ ξ ψ rechneten, noch läßt sie sich aus richtiger physiologischer Beobachtung rechtfertigen. Denn der Laut von σ ist wohl ein συριγμός, ein ψόφος, aber keine φωνή, wie bei den Vokalen: man mag das σ stärker oder schwächer hervorbringen, für sich sind nie damit Schwingungen des Kehlkopfs verbunden. Gründlicher ist bei M. die physiologische Eintheilung der Vokale, wobei auf Bindseil's Abhandlungen 1838 verwiesen wird; indessen auch hier gibt es Einiges zu berichtigen. Zwar die Bildung des α ist richtig beschrieben; wenn aber dann fortgefahren wird: „Dieser Normalton kann nur zweifach durch die vordern Organe umgestaltet werden,

a) durch Verengerung der Mundhöhle mit breiter Lippe — i,

b) durch Verengerung der Lippen mit hohler Mundhöhle — u,"

so sind hier die organischen Bedingungen für i und u ganz mangelhaft angegeben. Diese sind nach den Beobachtungen des Ref. und Mayers (Ueber die Funktion des Kehldeckels in der Salzb. medic. chir. Zeitung, 3. Bd. 1814) für (e und) i: Zusammenrollen des Kehldeckels, Höhlung der Zungenwurzel, Wölbung und Erhebung des mittleren Theiles der Zunge gegen den mittleren oder vorderen Gaumen; für (o und) u: Wölbung und Hebung des mittleren Theiles der Zunge gegen den Hintergaumen, so wie das runde Zusammenziehen und Spitzen der Lippen. Diese Merkmale treten schwächer bei e, o, stärker bei i, u hervor. Warum nun aber nur a, i, u als „reine Vokale," die mitten inne liegenden Laute als „Abweichungen und Trübungen betrachtet werden müssen," würde man auf dem Boden der griechischen Sprachlehre vergebens fragen, wüßte man nicht, daß die Autorität J. Grimms, der diese angeblich im Gothischen gemachte Entdeckung zur allgemeinen Regel erheben wollte, seither nicht wenige Gelehrte verführt hat, nur a, i, u als die reinen und ursprünglichen Vokale anzusehen. Wenn man aber durch physiologische Beobachtungen sich überzeugt hat, daß namentlich auch die Vokale nicht auf einem festen Punkte, sondern innerhalb eines gewissen Gebietes gegenseitiger Berührung der Organe hervorgebracht werden, daß ferner diese Gebiete an einander gränzen, wie mag man, von der

Schrift verleitet, die freilich nicht alle Laute in ihren feinen Schattirungen wiederzugeben vermag, von reinen, fest bestimmten Lauten sprechen? wie bei der Flüssigkeit der Vokallaute an ein starres Verharren jener angeblich reinen Laute innerhalb einiger Jahrtausende denken? Hier überschreitet die historische Sprachforschung offenbar ihre Gränzen. Daß die gegebenen Vokalzeichen nur mangelhafte Vertreter der Vokallaute sind, kann ein Blick auf die gegenwärtigen Volksdialekte oder auch auf die über die Aussprache der griechischen und römischen Vokale erhaltenen Notizen lehren. Bleiben wir auf dem Boden der griechischen Sprache selber stehen, wie haben wir da irgend Grund ε und ο als nicht ursprünglich, und als Abweichungen von a, i, u zu betrachten? Kommt etwa in den ältesten Sprach- und Schriftdenkmälern ε und ο nicht vor? oder kann dem ε, daß es den Laut ĕ, dem ο, daß es den Laut ŏ hatte, abgesprochen werden? Oder sind etwa, wenn wir auf die Wortbildung und die organische Entwicklung der griechischen Sprache, so wie sie uns vorliegt, Rücksicht nehmen, ε und ο als ursprünglich und überall aus ι und υ entstanden, verdächtig? So wenig Ref. ein Uebergehen der einen Laute in die andern läugnet, so findet er doch, wie gerade in Bildungen, die entschieden zu den ältesten gehören, in dem Umlaut der starken Konjugation e und o ihren Sitz hatten. So erscheint in den alten Wurzeln *ΦΕΡ ΝΕΜ* durch alle Formationen derselben weder ein ι, noch ein υ. Wenn aber die Behauptung richtig sein sollte: „Im Vergleich mit dem alten Indischen sowohl, als auch innerhalb des Hellenismus erscheint ε häufig, seltener ο als eine Schwächung von α," so müßte man eben so gut in der organischen Umlautung des a in i und u beim starken gothischen Verbum eine Schwächung des ursprünglichen a-Lautes erkennen. Die Eigenthümlichkeit, daß in dem Schema der Vokallaute



nur die obern den untern, nie die untern den obern in der Diphthongirung vorangehen, konnte aus der Natur des allgemeinen Vokallautes a und der an der Gränze der Konsonanten stehenden i und u erklärt, und daraus zugleich auch hergeleitet werden, daß es (wohl Zwischenlaute ᵉa, ᵒa, aber) keine Diphthonge ae, ao gibt.

Was die übrigen Punkte der Aussprache betrifft, so ist auch darin Manches zu berichtigen. Vor Allem mag es befremden, wenn K. zwar anerkennt, daß die Erasmische Aussprache keineswegs durchgängig festbegründet sei, aber hinzufügt, „allein sie empfiehlt sich doch durch praktische Bequemlichkeit." Dieses Moment mag etwa da den Ausschlag geben, wo uns über die Natur eines Lautes jede Notiz abgeht, wo aber wenigstens für eine gewisse Zeit die Aussprache hinlänglich bezeugt ist, da ist es doch gewiß besser, jenen bestimmten Angaben zu folgen. Oder könnte uns die richtige Aus-

sprache gleichgültig sein? Wie wesentlich diese ist, um den wahren Charakter einer Sprache zu fassen, wie häßlich diese entstellt wird, wo man sie nicht nach der ihr angeborenen Art spricht, muß uns ja sofort an irgend einer neueren Sprache klar werden. Ließe sich also nicht bereits für das 3te Jahrh. v. Chr. die Aussprache mit einiger Sicherheit feststellen, so würden wir immerhin besser die neugriechische Aussprache (als eine natürliche Fortbildung der alten) wählen, statt aus allgemeinen Abstraktionen uns eine Aussprache zu formiren, die, wenn sie je einmal bestand, jenseits der Entwicklung der griechischen Literatur liegt. Demnach sollte man die breite Aussprache von αι, οι endlich einmal aufgeben, und diese Diphthonge wie ä und (ö) ü aussprechen. K. gibt zwar §. 4. 4 zu, daß die alten Griechen wahrscheinlich ihr αι wie ä, ihr οι wie ö ausgesprochen haben, schreibt aber demungeachtet die gewöhnliche Aussprache ai, oi vor. M. entscheidet sich bei αι unter Anführung der wichtigsten Gründe für ä, dagegen will er οι wie oi gesprochen wissen. Nun steht aber dies weder mit der römischen Weise, οι durch oe wiederzugeben, noch mit den Spuren, die wir sonst über die Aussprache des οι haben, im Einklang. Schon jener Streit in Athen (Thuc. II. 54.) ob das Orakel eine Pest (λοιμός) oder eine Hungersnoth (λιμός) geweissagt habe, läßt auf eine nahe Verwandtschaft des οι mit dem Laute i schließen, und so sprechen auch die übrigen von Liskovius (Ueber die Aussprache des Griech. S. 138 ff.) gesammelten Notizen dafür, daß οι = ü, vielleicht auch ein Zwischenlaut zwischen ü und ö war, wie denn auch im Lateinischen (Schneider, Elementarlehre 1 S. 84) oe mit y vertauscht ward. Man kann also nur etwa schwanken, ob man besser ö oder ü ausspricht, das breite oi ist jedenfalls aufzugeben. Auch von der Aussprache des αυ, ευ, ηυ wie af, ef, if vor δ τ ϑ χ ξ σ, fast wie aw, ew, iw" gibt K. auf die ursprüngliche Verwandtschaft des Υ mit dem Digamma sich stützend, zu, „daß dieselbe wohl uralt, aber von den Joniern und Attikern erweicht sei." Ref. glaubt mit M. S. 22. 3, daß αυ, ευ, ηυ wahre Diphthonge sind, wie denn auch υ durchaus nur als Vokal galt. Von η bemerkt K. §. 3 A. 7.: „wir sprechen es gewöhnlich überall wie ä aus, unter anderm, weil das Blöken der Schafe durch βῆ ausgedrückt würde. Doch mochte es zum Theil schon bei den Alten dem ι nahe tönen." M. verwirft mit Recht §. 7. 3, die Aussprache ae und erinnert gegen „den sogen. Schafsbeweis," daß Varro de re r. II., 1, 7 das Schafsgeschrei durch me, bee wiedergebe, der Deutsche es in dem Worte blöken auszudrücken suche. Sowohl der Umstand, daß die Römer das η durch ē ersetzten, als der schon frühe eingetretene Uebergang in i zeugt für die Aussprache als geschlossenes ē.

Ref. hat sich zu lange bei den ersten Abschnitten in beiden Grammatiken aufgehalten, als daß er sich erlauben dürfte, auch die übrigen Theile der Elementarlehre in gleicher Weise prüfend zu durchgehen. Nur zu einigen die Verbalbildung betreffenden Bemerkungen sieht sich Ref. durch die Lautlehre Mehlhorns veranlaßt, da der Verf. bei Behandlung des Verbums die fraglichen Punkte aufs Neue und genauer ins Auge fassen kann. Die Endung μεν soll nach §. 64. S. 65. durch Anhängung des beweglichen ν

aus μι entstanden sein, und dieses sich aus μες abgestumpft haben. An und für sich hält Ref. die Annahme eines solchen Bildungsganges für bedenklich, wonach zuerst die volle Form sich abschwächte, dann nicht die Abschwächung fortschritt, sondern aufs Neue das Bedürfniß einer Verstärkung eintrat und die Bildung einer neuen vollen Form veranlaßte. Ref. findet es am wahrscheinlichsten, daß, wie für die Endung der 1. Sg. als Grundform ein nasalirter Vokal anzunehmen ist, welche Nasalirung entweder zu m (woraus dann im Griechischen nach nothwendiger euphonischer Regel μι) und ν sich verdichten, oder auch wegfallen und durch Verlängerung des ο ersetz werden konnte, so für die 1. Pl als Grundform ma anzunehmen ist, welche Grundform entweder mit der Spirans ς oder wiederum nasalirt ausgesprochen ward. Noch die Behandlung des auslautenden ς in lateinischen Gedichten dürfte wahrscheinlich machen, daß dasselbe einen schwächeren Laut hatte, als den wir ihm nun geben. Analog ist das Verhältniß der Suffixform φι, bi zu bhis, bhyas (Sanskrit) und zu bhyham (Sanskr.) und φιν. In dem Ersteren haben wir ohne Zweifel die Grundform anzuerkennen, die sich zu den andern Formen entwickelte. — Der zweite Punkt ist die Reduplikation. Ueber sie bemerkt M. §. 75 „den Anadiplasiasmos erfuhren Verba und Nomina theils um überhaupt einen stärkeren Wortkörper zu erhalten, theils um die Empfindung für Auge und Ohr malerischer darzustellen." Es konnte wohl richtiger gesagt werden: durch die Verstärkung der Form (Verdopplung der Theile oder des Ganzen) bezweckte man vornehmlich — denn überall ist dies nicht mehr nachzuweisen — eine Verstärkung der Bedeutung. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß wir in den Wiederholungen einzelner oder aller Radikalbuchstaben, wie sie in mehreren Beispielen noch vorliegt, wesentlich dieselbe Erscheinung haben, wie im hebr. Piël (Pilel) Pilpel. Entweder wird ein Radikalbuchstabe (im Griech. der erste) verdoppelt, oder wie in der attischen Reduplikation bei vokalischem Anlaut, die beiden ersten, oder die ganze Radix. Auch das Griechische hat noch einige bemerkenswerthe Spuren dieser völlig dem Pilpel analogen Bildung in Verbis und Nominibus. Indem M. nach Anführung der einfachsten Redupl. mit ι S. 76 fortfährt, „Verstärkt wird aber häufig die Redupl. entweder durch Diphthongirung ihres Vokals (wie μαιμάω) oder durch Annahme einer liquida, und zwar so, daß die letztere entweder schlechthin angenommen (πίμπλημι) oder aus dem folgenden Wortstamm (βάρβαρος) wiederholt ist," so tritt diese letztere Bildungsweise nicht in ihr gehöriges Licht. Denn nicht ein zufälliges Herübernehmen der liquida oder vielmehr des ῥ (von welchem allein Beispiele übrig sind) aus dem Stamm findet in μαρμαίρω, μέρμερος u. dgl. statt, sondern in der That eine Verdopplung der Wurzel. Außer den von M. angeführten Wörtern konnten noch βόρβορος, κόρκυρα und das aus ἀτηρός eigenthümlich verstärkte ἀταρτηρός genannt werden. Die so verstärkte Form muß aber ähnlich wie im Hebr. auch eine Verstärkung der Bedeutung in sich schließen; daher ist denn auch πορφύρω (statt dessen M. nur πορφύρα erwähnt) ursprünglich nichts als ein verstärktes φύρω in transitivem Sinn, aus welchem das homerische κραδίη πόρφυρε κιόντι seine natürlichste Er-

klärung findet. Uebrigens gehören mehrere zur att. Reduplikation gerechnete Fälle wesentlich hieher, indem sie eine Wiederholung der Wurzel zeigen, so: ἀπαφεῖν, ἀκαχεῖν. Daß aber diese Formation nicht etwa auf die Bildung der Präterita beschränkt blieb, zeigen ἀπαφίσκω, ἀκαχίζω, Ὠγύγιος. Befremdet hat den Ref. bei M. die Festhaltung der alten Ansicht von der Tmesis §. 78. Die in diesem Namen liegende Voraussetzung, daß die getrennten Theile eigentlich und ursprünglich zusammengehören, ist ganz unhistorisch, indem der selbstständige Gebrauch der, wie man meint, abgelösten Präposition keinem Zweifel unterliegen kann. Die Ansicht, als seien die Präpositionen überhaupt ursprünglich Vorsylben der Verba, ist, wäre sie auch a priori wahrscheinlich, immerhin nur eine Vermuthung, die über den geschichtlichen Bestand der Sprache zurückgeht. Sind aber andrerseits, wie M. annimmt, die Formwörter ursprüngliche Begriffswörter gewesen, was in manchen Fällen allerdings nachgewiesen werden kann, so läßt sich nicht begreifen, wie dadurch die Tmesis gerechtfertigt werden soll, da sie als Begriffswörter eine selbstständige Bedeutung und Existenz hatten.

Die Deklination ist von M. unter Vergleichung des Sanskrit dargestellt, und dadurch das wissenschaftliche Verständniß mancher Formationen bedeutend gefördert, obwohl der Standpunkt der Schule durch eine solche Behandlung verlassen wird. Auch bei K. läßt sich der Einfluß der vergleichenden Sprachwissenschaft nicht verkennen; doch sind deren Resultate nicht durchaus festgehalten. So lesen wir zwar §. 17. 7.: „Den Vokativ gibt von Wörtern, die einen Vokal- oder Liquidastamm haben, regelmäßig der reine Stamm," dabei aber die Anm. 1. Die Nomina auf ης, ους nehmen im Vok. σ an: Σωκράτης, Σώκρατε, Vok. Σώκρατες." So werden überhaupt §. 18. unter die Stämme auf ε und ο die Wörter auf ης und ες und die Neutra auf ος gerechnet, während nach der durch vergleichende Sprachkunde gewonnenen Regel, daß der Vokativ und die Neutra der 3. Deklination den reinen Stamm zu Grunde legen, vielmehr ohne Bedenken hier Stämme auf ες vorausgesetzt werden müssen, was auch durch die Formen ὄχεσφιν u. a. vollkommen bestätigt wird. Ebenso unrichtig ist die Darstellung, wenn §. 18. 6 gesagt wird, „die meisten Wörter auf ις und ι, so wie die Adjektiva und einige Subst. auf υς und υ behalten ι und υ im Ac. und Vok. des Sing., in den übrigen Formen tritt ihr Charakter ε ein." Das hier eintretende ε muß vielmehr als Abschwächung aus ι betrachtet werden. M. bietet in diesen Fällen das Richtige; doch nimmt er §. 161. als eigentliche Form des Vokativs die des Nom. an, und bemerkt zu der Regel 2: „die Substantiva barytona verkürzen das auslautende η und ω des Nom., wenn der reine Stamm die Kürze hat u. s. w." „Man glaube nicht, daß die Sprache den reinen Stamm zu geben beabsichtigte. Die erhöhte Empfindung der Anrede ließ vielmehr die letzte Silbe des Nom. schwächen oder verkürzen." Demnach hätte die Sprache den zwischen dem Nom. und dem Vok. bestehenden Unterschied höchstens zufällig ausgedrückt, und das ς wäre ebensowohl Charakter des Vok. als des Nom. Wenn aber der Vokativ von allen Kasus, auch vom Nom. dadurch sich unterscheidet, daß er in keinem Konstruktionsver-

hältnisse zum Satze steht, wenn es somit natürlich ist, daß ihm alle Zeichen eines solchen Verhältnisses, d. h. alle Kasusendungen abgehen, wenn demgemäß im Sanskrit, wenn im Griechischen selbst eine große Zahl von Vokativformen den reinen Stamm zeigt, oder nur die Veränderungen mit ihm vornimmt, die nach allgemeinen euphonischen Gründen eintreten müssen, dann muß wohl eben als organische Form des Vokativs das reine Thema, dagegen das Eintreten der Nominativform für den Vokativ als unorganische Abweichung betrachtet werden.

Eigenthümlich ist bei Mehlhorn §. 180. die Aufstellung einer „schwachen Flexion mit folgenden Endungen:

ας	α	ᾳ	αν	α
ης	η	ῃ	ην	η
ως	ω	ῳ	ων	ω
ους	ου	ου	ουν	ου

Von diesen können indessen nur die Endungen ας und ως als nationalgriechisch in Betracht kommen, da die angegebene Dekl. von ης und ους nur in barbarischen Namen sich findet, und ihre Flexion nach Analogie der übrigen, so gut es ging, sich gestalten mußte. Was nun die Flexion der Endung ας betrifft, so fällt diese ganz mit der Dorischen Flexion der 1. Dekl. zusammen, und M. selbst kann (vgl. §. 133. Reg. 2. mit §. 180.) nichts angeben, wodurch sich beide unterscheiden. Etwas anders zwar verhält sich die sogenannte schwache Flexion ως zur zweiten att. Dekl. Letzterer ist nach M. §. 144. das unmittelbar vor ως (in einzelnen Fällen durch Dazwischenkunft einer liquida) vortretende ε und hinsichtlich des Accents die Behandlung des ω als einer Kürze charakteristisch. Das Erste wird mit Recht behauptet, das Zweite mit Unrecht. Denn viel natürlicher ist es, das ε für einen beinahe stummen Vorschlag, als ω für eine Kürze zu nehmen. Nicht nur tritt überhaupt bei ε häufig die Synizese ein, sondern namentlich in der jonisch-attischen Vokalverbindung εω und zwar speciell auch bei der sogenannten Deklination. War aber dies der Fall, daß in diesen attischen Formen das ε so ziemlich stumm ward, so konnten um so eher auch andre Nomina auf ως (dann gerne als Baryton abehandelt), denen das vorschlagende ε abging, nach jener att. 2. Dekl. sich bilden. Daß diese Nomina, sowohl die eigentlich attischen, als die dahin gerechneten barbarischen Namen, keine eigene, fest bestimmte Deklination hatten (also auch keine besondere Flexion begründen können), sondern an die Analogie anderer Deklinationen sich anschließen, zeigt der Umstand, daß sie meist Heteroclita sind. K. behandelt diese Nomina bei der zweiten Deklination.

Ref. muß es sich versagen, von den übrigen Theilen der Grammatik, die K. vorläufig allein hat, das Eine oder Andere auszuheben, namentlich dürfte er es nicht versuchen, in eine Prüfung der Syntax einzugehen, ohne daß er befürchten müßte, einen unverhältnißmäßig großen Raum in dieser Zeitschrift in Anspruch zu nehmen. Er beschränkt sich auf die Bemerkung, daß dieselbe nach der altüblichen Anordnung in der ersten Abtheilung, Analysis (§. 43–56. S. 1—206) den syntaktischen Gebrauch der einzel-

nen Formen darlegt; in der zweiten Abtheilung (§. 57—69. S. 207 bis 327) die Synthesis, d. i. „die manchfachen Verbindungsweisen, welche zwischen einzelnen Begriffen unter einander und in Satzverhältnissen eintreten" behandelt. Dieser zweite Theil hat folgende Kapitel: §. 57. die attributive, prädikative und appositive Verbindung, §. 58. die nominale Kongruenz, §. 59. die Parataktik, §. 60. Ptotik; dann in einem zweiten Abschnitte von den Sätzen: §. 61. Subjekt und Prädikat, §. 62. Verbum, §. 63. Kongruenz des Verbums, §. 64. selbstständige Sätze, §. 65. Satzgefüge; in einem dritten Abschnitt endlich: §. 66. Adverbia, §. 67. Negationen, §. 68. Präpositionen, §. 69. Konjunktionen.

Bei dem Ansehen, das Krüger auf dem Gebiet der griechischen Sprachwissenschaft genießt, bedarf es kaum der Bemerkung, daß auch der Lehrer aus dieser Syntax Manches lernen kann. Schätzenswerth ist die „aus den besten Schriftstellern gewählte, fast durchaus gnomische Beispielsammlung" zur Syntax.

Maulbronn.

Bäumlein.

2.

Handbuch der Elementar-Arithmetik. Bearbeitet von August Ludwig Pleibel, Lehrer an der Schullehrer-Bildungsanstalt des Königl. Waisenhauses in Weingarten. — Reutlingen. Enßlin und Laiblin. 1846. — 8. 476.

Ref. gesteht, nicht leicht ein Werk dieses Faches mit so viel Vergnügen und Befriedigung gelesen zu haben. Der Verf. nimmt Rücksicht auf das Bedürfniß der oberen Klassen gehobener Volksschulen, der Realschulen und der lateinischen Schulen, und hat dabei Schüler im Auge, welche im Allgemeinen an ein richtiges und geordnetes Denken gewöhnt, und mit den vier Species in ganzen Zahlen und gemeinen Brüchen bekannt sind. Er trennt also offenbar zwischen zwei verschiedenen Methoden, der mechanischen und der rationellen, so daß erstere ihre Vervollständigung und Bekräftigung durch die zweite erhält. Ob diese Trennung richtig ist, oder wie groß der Unterschied sein darf, darüber könnte noch gestritten werden; jedenfalls haben wir hier blos zu beurtheilen, wie der Verf. seine Aufgabe gelöst hat. — Die Grundlage der Disposition ist die Theilung der gesammten Arithmetik in die 7 Rechnungsarten, woraus bereits erhellt, daß man die Bezeichnung: Elementar-Aritbmetik im umfassendsten Sinne zu verstehen hat! Als Methode gibt der Verf. in der Vorrede selber an: „man beginnt mit dem Einzelnen und Besondern und benützt dann das einzelne Beispiel als eine Sprosse der Leiter, auf welcher der Schüler nach und nach die Höhe der allgemeinen Auffassung ersteigen soll." Wirklich ist es dem Verf. gelungen, diese Aufgabe glücklich zu lösen. Man sieht dem ganzen Gange der Darstellung an, wie er zuerst das ganze Gebiet, welches er bearbeitet, wissenschaftlich erfaßt

und durchdrungen hat, und zwar im höheren Sinne; daher es ihm auch gelingt, von der Höhe der Wissenschaft, auf welcher er selber steht, herabzusteigen iu die Tiefe des noch ungeübten Verstandes und diesen allmählig hinanzuführen. Die einzelnen Regeln sind präcis gegeben und klar entwickelt, und der Beweis geliefert, daß die Mathematik keine solche Schreckgestalt ist, wie sie wohl noch Manchen erscheint und noch vor kurzer Zeit ziemlich allgemein erschien, so daß jeder, der etwa mit Buchstaben rechnen konnte, für ein mathematisches Genie galt; daß vielmehr jeder Schüler, der überhaupt denkt, an der Hand eines ordentlichen Lehrers das ganze Gebiet durchmessen kann. Namentlich ist es zweckmäßig, daß gleich von Anfang an die Buchstabenrechnung auf dem Grunde der Zahlenrechnung eingeführt ist, denn nur da, wo die Scheue vor diesen Hieroglyphen überwunden ist, kann überhaupt ein Verständniß der Regeln erwartet werden. — Die besondern Rechnungsarten, sowohl in der Arithmetik, als auch in der Algebra (nach der gewöhnlichen Unterscheidungsweise) sind verhältnißmäßig kurz abgehandelt; jedoch so, daß sie für den praktischen Gebrauch ausreichen. Namentlich in der Algebra hilft es weiter Nichts, alle möglichen Arten von Beispielen zu erschöpfen, um etwa bei einer Prüfung nicht in Verlegenheit zu kommen. Die richtige Auffassung einer allgebraischen Aufgabe ist überhaupt Nichts, was angelernt werden kann, sondern sie ist das Werk eines durch Bekanntschaft mit den Regeln geschärften Verstandes. — Was nun weiter den Inhalt des Lehrbuchs im Einzelnen betrifft, so mag das der Leser im Verzeichnisse selbst nachsehen, und wenn etwa Jemand getäuscht durch den Titel: Elementar-Arithmetik, wenn er seinen Blick auf die letzten Seiten wirft, vor den Formeln und Gleichungen, die wie Ameisen durcheinander laufen, erschrickt; so rathen wir, ihm, nur ohne Furcht vornen anzufangen, und es wird ihm nicht schwer werden, an der Hand des Verfassers auch die letzten Schrecken zu überwinden.

3.

Anleitung zur Rechnung mit Decimalbrüchen für Bürger-, Sonntags- und Landschulen. Von Dr. J. Schabeberg. Halle. Schwetschke und Söhne. 1846. 8. 36.

Wenn nur die Versuchung nicht so groß wäre ein zum Unterricht ausgearbeitetes Manuscript sofort auch drucken zu lassen, namentlich da unter Voraussetzung der Einführung in der Anstalt des Verfassers nicht schwer ein Verleger zu finden ist! Daß die Rechnung mit Decimalbrüchen eine größere Verbreitung verdient, als in Wirklichkeit vorhanden ist, das wird dem Verf. Niemand streiten. Daraus folgt aber noch nicht, daß man auch gleich eine Monographie darüber herausgeben muß, zumal wenn es etwas so höchst Gewöhnliches ist, wie die vorliegende, und nicht einmal sich innerhalb der vorgesteckten Grenzen hält. Z. B. §. 4. heißt es: „Addiren heißt die Summe

finden, welche so groß ist, als zwei oder mehrere Zahlen zusammen genommen. Die Zahlen, welche addirt werden sollen, heißen Posten oder Summanden u. s. w." Solche Definitionen gehören für die Arithmetik überhaupt, was thun sie aber in einer Monographie der Decimalbrüche? da könnte man noch weiter ausholen und erklären, was Zahl überhaupt sei u. s. w. u. s. w. Die Reduktionstabellen für die verschiedenen Maaße und Gewichte mögen zweckmäßig und brauchbar sein. Wozu aber der Anhang vom Gebrauche der Klammern und Parenthesen? Was hat denn dies mit den Decimalbrüchen zu schaffen. Da hätte, wenn je ein Uebriges gethan werden sollte, die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln viel eher her gehört.

4.

Die Decimalbruch-Rechnung und ihre praktische Anwendung bei Münz-, Maß- und Gewichtsberechnungen. Für Schulen und zur Selbstunterweisung bearbeitet von Ph. Fritsch, Lehrer an der höhern Bürgerschule zu Heidelberg. Heidelberg. 1846. Julius Groos. 8. 53.

Auch eine Monographie, aber schon dadurch gerechtfertigt, daß sie zum Besten des Pestalozzi-Vereins zur Unterstützung der Wittwen und Waisen badischer Volksschullehrer herausgegeben ist. Die Lehre ist vollständig und klar dargestellt, mit zweckmäßigen Uebungsfragen versehen und auf Reduktions- und Propositionsaufgaben angewendet; endlich alles Ueberflüssige glücklich vermieden. (Nr. 2—4) Kapff.

5.

Das Kopf- und Ziffer-Rechnen theoretisch und praktisch nach der Methode vom Einfachen zum Zusammengesetzten, mit besonderer Berücksichtigung der Decimalbrüche und Raumgrößen behandelt; zum Gebrauche für Stadt- und Landschulen und zur Selbstbelehrung, von S. E. Baltrusch, mit 4 lithogr. Tafeln. Königsberg, bei Gebr. Bornträger, 1846. gr. 8. XV. und 550 Seiten. (3 fl. 12 kr.)

Die Schrift ist von H. Diesterweg in Berlin in der Art bevorwortet, als zeichne sie sich vor so vielen ähnlichen Werken durch systematischen Zusammenhang, Zusammenstellung des Gleichartigen und Uebersichtigkeit des Ganzen, so wie durch sinnreiche Combinationen und seinen Reichthum von eigenthümlichen, lehrreichen und interessanten Aufgaben aus, daß es nur einer Durchsicht, nicht eines empfehlenden Wortes von seiner Seite bedürfe, um sich Eingang zu verschaffen; es gehe über gewöhnliche Zustände hinaus, befriedige höhere Anforderungen, führe zu gründlicherer Erkenntniß der Ge-

setze der Zahlen und ihrer Verhältnisse, und lehre Aufgaben berechnen, die dem Menschen, der in den einfachsten Verhältnissen lebe, nicht vorkämen u. s. w. Dieses empfehlende Wort sagt viel und legt auf den Werth der Schrift ein großes Gewicht, welches den Beurtheiler anmahnt, sorgfältig zu prüfen, ob es sich wirklich so verhält und jene ihre Nebenbuhler so sehr übertrifft, wie es oben heißt.

Sie soll die niedere Arithmetik, also diejenigen Lehren und Verfahrungsarten enthalten, welche den aufmerksamen Leser in Stand setzen, alle Aufgaben des bürgerlichen Verkehres leicht und sicher berechnen zu können. Nun fehlt aber die Lehre von den Potenzen und dem Wurzelausziehen; Auf ihren Gesetzen beruhen unzählig viele Aufgaben des in unseren Zeiten so sehr erweiterten Verkehres im bürgerlichen Leben und kann dieser die genannten Disciplinen gar nicht entbehren, ohne auf Lücken in den Kenntnissen zu stoßen und rathlos zu bleiben, mithin übersieht obige Empfehlung schon in Betreff des Stoffes einen Hauptmangel, welcher um so größer wird, als die Zinseszinsberechnung ohne Potenz-Progressions- und Logarithmen-Lehre nicht leicht verstanden wird und die auf solchen Disciplinen beruhenden Aufgaben nicht zu behandeln sind.

Der Verf. meint, das Wurzelausziehen und die Lehre von den Potenzen gehörten nicht zur niederen, sondern zur allgemeinen Rechenkunst, welche sich zu jener wie die Gattung zur Art verhalte. Diese Behauptung und jene Meinung entbehren jedes vernünftigen Grundes. Der niederen Arithmetik steht keine allgemeine, sondern dieser eine besondere entgegen, welche sich blos mit den Gesetzen der besonderen Zahlen, d. h. mit den durch den Charakter- und Stellenwerth der Ziffern gebildeten Größen befasset. Nun müssen diese besonderen Zahlen eben so häufig potenzirt als aus ihnen die Wurzeln gezogen werden und lassen sich mit Hülfe derselben eben so gut allgemeine Gesetze ableiten, als mittelst allgemeiner Zahlzeichen, mithin ist des Verf. Meinung in doppelter Hinsicht eine unhaltbare und irrige. Für die Zahlenlehre gibt es weder eine Gattung, noch Art, sondern nur besondere oder allgemeine Mengen von Dingen derselben Art, d. h. besondere und allgemeine Zahlen, wofür es auch solche Zeichen, für die ersteren die Ziffern, für letztere die Buchstaben gibt. Auch läßt sich mit letzteren im strengen Wortsinne nicht rechnen, wie aus des Verf. eigener Begriffsbestimmung erhellet, mithin liegt selbst hierin kein Grund für die Annahme von Hinführung zu gründlicherer Erkenntniß der Gesetze der Zahlen, als sie in gewöhnlichen Schriften sich findet.

Er unterscheidet ein reines und angewandtes, ein schriftliches und Kopfrechnen, Unterschiede, welche keinen besonderen Gehalt haben, indem alles schriftliche auch ein Kopfrechnen ist und bei jedem Resultate erst nach diesem geistig gefragt werden muß, wie schon das Voranstellen des sogenannten Kopfrechnens zu erkennen gibt. Für letzteres unterscheidet er die aus den klaren Vorstellungen der Zahlen und ihren Verbindungen mit einander von den aus deutlicher Auffassung ihrer Verhältnisse und Beziehungen hervorgehenden Uebungen, im ersten Falle meint er das Rechnen in den vier Spe-

cies, im letzteren das in Verhältnissen und Proportionen. Nun beruht aber die Lehre der beiden letzteren auf dem Vergleichen der Zahlen, muß also letzteres nach den Grundgesetzen bekannt sein, wenn jene Lehre gründlich verstanden werden soll, mithin vermißt man neben der Gründlichkeit auch die Consequenz, den Zusammenhang und die Vereinigung des Gleichartigen. Aus der kurzen Uebersicht des Inhaltes ergeben sich dann noch viele Inconsequenzen, wenn man die Idee festhält, daß die sämmtlichen Betrachtungen der Zahlen in die Gesetze des Bildens, Veränderns, Vergleichens und Beziehens derselben zerfallen, die Theorie den Aufgaben stets vorangehen und den Lernenden zum klaren Bewußtsein gebracht werden muß, wenn vielen Mißständen im arithmetischen Unterrichte begegnet werden soll. Rec. hält jede Bethätigung des praktischen Rechnens, der angewandten Arithmetik für ungeeignet und zwecklos, für nutzlos plagend und für geistestödtend, wenn nicht die gesammte Theorie der Zahlen nach jenen vier möglichen Gesichtspunkten gründlich und umfassend entwickelt wurde und die praktische Arithmetik entweder zusammenhängend nach denselben Ideen bethätigt oder jeder theoretisch beendigten besonderen Idee der angewandte Theil beigefügt wird. Jede stückweise Behandlung schadet dem gründlichen und leichten Verständnisse, zieht mechanische Abrichterei nach sich und läßt das mühesame Erlernte schnell wieder vergessen. In den Fehler dieser lückenhaften Behandlung der arithmetischen Disciplinen verfallen fast alle Verfasser von Rechenbüchern; sie begnügen sich mit den sogenannten vier Species, zerstückeln den Zusammenhang der Disciplinen, behandeln das Proportionsrechnen ohne vorherige einfache Vergleichung der Zahlen, obgleich sie die Proportion als eine Gleichheit zweier Verhältnisse erklären und legen nirgends einen sicheren und fruchtbaren Grund und Boden für die Praxis. Mag der Verf. noch so viel hierüber sagen und die Fehler anderer Lehrer noch so sorgfältig rügen; die von ihm begangenen demonstrirt er damit nicht hinweg, wie folgende Uebersicht beweist.

Die 1te Abth. S. 1 – 186 zerfällt in zwei Abschnitte und enthält die Zusammensetzung, Trennung und Vergleichung der Zahlen (S. 11 — 40) und die Vervielfältigung nebst Theilung (S. 41 — 185); dort wird die arithmetische, hier die geometrische Proportion unter dem Begriffe der „Vergleichung" eingeschoben, worin eine Vermischung von ganz heterogenen Disciplinen liegt, da die Verbindung und Trennung mit dem Verhalten der Zahlen weder zu vereinigen ist, noch in letzteren ein eigentliches Verändern liegt. Zugleich liegt in dem Multipliciren eben so gut ein Zusammensetzen als in dem Addiren, und gehört das Potenziren gleichfalls zum Vervielfältigen, wie das Wurzelausziehen zum Trennen, indem dieses ja einzig und allein in dem Zerlegen der gegebenen Zahl in ihre einzelnen Glieder, woraus sie durch das Potenziren gebildet wird, besteht. Das Verändern der Zahlen ist daher weder vollständig noch gründlich behandelt und läßt in Bezug auf die Wissenschaft viele Verbesserungen erwarten, welche Rec. jedoch nicht beabsichtigen kann.

Die Vermengung der Bruchlehre mit den Theilen der Zahlen entzieht

dieser ihre ganze Selbstständigkeit und erschwert sowohl die Klarheit und leichte Verständlichkeit, als die gegenseitige Begründung der einzelnen Gesetze und das selbstständige Aufbauen der einander begründenden Disciplinen. Man findet die consequente Anordnung der letzteren meistens vernachlässigt und Fehler begangen, welche der Verf. anderen Lehrern stark vorhält. Die Zahlen sind unter andern entweder ganze oder gebrochene; das Bilden und Verändern jener ist vollständig und umfassend zu entwickeln, das Potenziren und Radiciren daher durchaus nicht zu übergehen; der Verf. will diese Veränderungsarten freilich nicht zur niederen Arithmetik rechnen; allein er verfällt dabei in denselben Mangel und Irrthum, wie viele andere Lehrer, welche mit ihm nicht zu bedenken scheinen, daß schon in dem sogenannten Einmaleins 2te Potenzen liegen und es überhaupt sehr gefehlt ist, das mögliche Verändern der Zahlen nicht vollständig zu entwickeln. An diese Darlegungen in ganzen Zahlen müssen sich die in gebrochenen, gemeinen und besonderen Brüchen, anreihen, weil die Entwicklungen der Gesetze für letztere meistens nur Folgerungen aus den Gesetzen jener sind und auf diesem Wege allein die Lernenden leicht und selbstthätig in die Bruchlehre eindringen. Die vielen Kunstgriffe, Rechnungsrecepte, Neunerprobe und wie die Eindringlinge in die Arithmetik heißen, fallen meistens von selbst hinweg und die Sache wird nicht so leicht wieder vergessen, als gewöhnlich geschieht, worüber so häufig und oft bitter gegen den Schulunterricht geklagt wird.

Im ersten und 2ten Absch. bis zum 3ten Kap. behandelt der Verf. solche Uebungen im Kopfrechnen, welche auf klaren Vorstellungen der Zahlen selbst und ihren Verbindungen mit einander beruhen; daher spricht er vom Bilden der Summen durch Addition und ordnet dieser Ueberschrift das Zählen, das Eintheilen und Bezeichnen der Zahlen und diesem wieder das Bilden und Schreiben der Zahlen unter, worauf die denkende und schriftliche Addition, dann das Bilden der Differenzen durch Subtraktion in blos denkender und schriftlicher Weise folgt; letzterer ist das Vergleichen der Zahlen mittelst Bilden arithmetischer Verhältnisse und Proportionen und das Bestimmen eines fehlenden Gliedes beigefügt. In dieser Anordnung des Stoffes liegen viele logische Verstöße, indem das Bilden der Zahlen mittelst ihres Charakter- und Stellenwerthes mit der Addition nichts gemein hat und dort durchaus keine Zahl verändert wird. Die im Geiste vorgenommene Addition ist eine blos formelle, welche zur reellen wird, sobald die zu addirenden Zahlen in einer Größe dargestellt, also verändert werden und keine Zahl weder ihrem Charakter-, noch Stellenwerthe nach dieselbe verbleibt. Aehnlich verhält es sich mit der Subtraktion, durch welche der Verf. die Differenz bilden will; nun ist aber jede gedachte Subtraktion eine formelle Differenz, mithin wird diese durch jene nicht gebildet. Auch ist jede formelle Differenz im Sinne des Verf. ein arithmetisches Verhältniß und kann dieses wie die Proportion geistig behandelt werden, ist also nicht unbedingt die schriftliche Subtraktion zum Grunde zu legen. Mit diesen arithmetischen Proportionen beginnt der Verf. die Uebungen im Auffassen der Verhältnisse der Zahlen, welche er unter der Ueberschrift „Geometrische Verhältnisse und Proportionen" fortsetzt, wofür er

es als rathsam erklärt, in der Berechnung von Aufgaben, welche Bedingungen arithmetischer und geometrischer Verhältnisse enthalten, mehr auf den Gedankengang der Auflösung selbst, als auf die Art der Ausführung der darin vorkommenden Species zu sehen, also den Schülern zu überlassen, sie nach Belieben im Kopfe (wofür der Verf. zweckmäßiger „rein geistig, rein in Gedanken" sagen würde) oder schriftlich zu machen, wenn sie nur recht klar den Gang der Auflösung einsehen und sich ihn merken würden. Hierbei tadelt er besonders diejenigen Lehrer, welche von ihren Schülern verlangten, daß sie nicht allein die verwickelten Verhältnisse einer schwierigen Aufgabe klar in Gedanken auffassen, sondern auch die einzelnen sich darstellenden Rechnungen im Kopfe ausführen sollten. Der Verf. selbst aber ist darin zu tadeln, daß er die ganze Sache zu mechanisch behandelt, die Schüler zu häufig dressirt und den jugendlichen Geist keineswegs zu den arithmetischen Uebungen bereitwillig hinzieht.

Die 2te Abth. befasset sich in ebenfalls zwei Abschnitten, ersten mit 4, letzten mit 3 Kapiteln, mit dem praktischen Rechnen, wobei zuerst solche Größen in Betracht kommen, welche durch gleichartige Größen bedingt werden, nämlich Raumgrößen, Gewichte, allgemeine Geldwerthe oder Dinge und Zeitabschnitte (S. 47 — 345); dann die Berechnungen in ungleichartigen Größen (S. 346 — 540), wobei jedoch dem Verf. zu entgegnen ist, daß bei allen Aufgaben der letzten Art doch eine gewisse Gleichartigkeit zwischen zwei Größen stattfindet und die Raumgrößen, Gewichte u. dgl. nur durch die Zahl bestimmt werden, wobei die Einheit als Maaß zum Grunde liegt. Ueberall will er nicht nach Regeln, sondern nach Schlüssen verfahren sein, weil diese Art von Uebungen im Kopfrechnen die fruchtreichere sei. Allein das sogenannte Receptenwesen spielt doch eine bedeutende Rolle und zieht viele Uebungen in die Klasse des mechanischen Abrichtens, womit nicht viel gewonnen wird. Daß er häufiger, wie in anderen Büchern ähnlicher Art, mit Decimal- als gemeinen Brüchen rechnet, gereicht ihm zu besonderem Lobe, weil sie im bürgerlichen und kaufmännischen Rechnen noch so wenig gebraucht werden, aber ihres entschiedenen Vortheiles wegen möglichsten Eingang verdienen, weil sie ein eben so bequemes als vortheilhaftes Mittel darbieten, rasch und sicher mit großen Brüchen zu rechnen. Manche große Handelshäuser in vorzüglichen Städten, z. B. Frankfurt, Hamburg, London u. a. führen auch schon Buch und Rechnung in Decimalbrüchen; allein man bedient sich derselben nicht allgemein, weil sie in den meisten Seminarien für Volksschullehrer und in fast allen Volksschulen gar nicht gelehrt werden, worin ein großer Mangel des arithmetischen Unterrichtes der genannten Anstalten liegt.

Die Raumgrößen sind sehr ausführlich behandelt, soweit es ihre Berechnung angeht; was aber das Wissenschaftliche selbst betrifft, so scheint der Verf. die geometrischen Sätze nicht bemeistern zu können, weßwegen er sich nicht zu entschuldigen brauchte, jene nicht erwiesen zu haben, weil es natürlicher Weise nicht geschehen könne. Er hat ja blos Rechnungen zu verfolgen, aber keine Geometrie zu lehren, daher ist seine Behauptung, daß sein Buch

eine systematische Bearbeitung des niederen Rechnens sei, ganz irrig; denn das Berechnen der Raumgrößen nach den verschiedenen, diese Größen bedingenden Gesetzen, gehört in kein System der Arithmetik; eben so wenig gibt dieses die Anordnung der verschiedenen Abschnitte zu erkennen, wie Rec. in den früheren Bemerkungen kurz nachgewiesen hat. Auch kann die Arbeit, obgleich in ihr die aus der Geometrie und Naturlehre entlehnten Sätze bei der Berechnung der nach ihnen geforderten Größen mehrfach, aber oft ganz unpassend, dem wissenschaftlichen Charakter der Sache gar nicht entsprechend und in diesen selten einführend, wenn auch sehr weitschweifig erläutert sind, nicht als ein vollständiges Ganze angesehen werden.

Arithmetik ist dem Verf. der Inbegriff aller möglichen Verbindungen der Zahlen und der Beziehungen derselben auf einander, neue Zahlen hervor zu bringen. Nun wird aber weder in der Subtraktion, Division und Radikation verbunden, vielmehr getrennt, noch stehen die Zahlen in Beziehung auf, sondern zu einander, mithin ist die ganze Erklärung mangelhaft und unverständlich. Auch sollte der Begriff „Zahl" eher erklärt sein, als der Charakter der Arithmetik, weil jener diesen bildet und aus den Erörterungen des Wesens vom Bilden, Verändern, Vergleichen und Beziehen der Zahlen die eigentliche Zahlenlehre hervorgeht. Aehnlich verhält es sich mit den meisten anderen Begriffen, als Summandus, Minuendus, Subtrahendus, Multiplicandus u. s. w., womit der Verf. ein weitschweifiges den Schülern unklares Wortspiel treibt, welches in den meisten Angaben sich wiederholt, wovon die ersten 10 Zeilen des Buches Beispiele liefern. Nun ist eine Zahl, heißt es, nichts anders, als ein aus Einheiten zusammengesetztes Ganze. Vereinigt man nun mehrere Einheiten in der Vorstellung zu einem Ganzen, so hat man den Begriff der Zahl. Die Bildung einer Zahl aus Einheiten führt sofort auf eine Verbindung der Zahlen zu einem Ganzen oder zu einer neuen Zahl u. s. w. Mit abwechselnder Versetzung von Worten ist fast dasselbe wiederholt gesagt. Zugleich erhält man durch Vereinigung von Einheiten zu einem Ganzen nicht den Begriff der Zahl, sondern eine Zahl selbst. Die Bildung der Zahlen an und für sich geschieht weder durch Addiren und Multipliciren, noch durch Subtrahiren und Dividiren, sondern einzig und allein mit Hülfe des Renn- und Stellenwerthes jeder einzelnen Ziffer. Dagegen wird durch jene Operationen jede Zahl verändert, woraus allerdings wieder neue Zahlen entstehen, diese aber nicht gebildet werden. Aus den bekannten Summanden entsteht entweder eine formelle (Ideen-) oder reelle Summe, wofür jedoch vorher das Zeichen als die Forderung des Addirens zu erklären ist. Hinwegnehmen nennt man keineswegs die Rechnungsart, durch welche man aus dem einen gegebenen Summanden und der gegebenen Summe den anderen findet, weil hiermit das wissenschaftliche Wesen des Abziehens nicht erklärt ist.

Unrichtig ist das Verhältniß als Beziehung zweier Zahlen vermöge einer dritten erklärt; denn dieses Beziehen trifft einzig und allein die Fragen, um wie viele Einheiten, oder wie vielmal die eine Zahl größer oder kleiner ist, als eine andere; letztere Frage kann der Lernende nach des Verf. Angabe

noch gar nicht beantworten und für das Bild eines Verhältnisses wird nicht nach der 3ten Zahl gefragt; erst die Antwort auf jene Fragen gibt dieselbe. Gleiche Verhältnisse erhält man erst dann, wenn sie gleiche Differenzen und Exponenten haben; die wirkliche Gleichstellung von zwei gleichartigen Verhältnissen gibt erst die wahre Proportion, indem $6 - 4 = 2$ und $14 : 7 = 2$ keine Proportion bilden, obgleich jedes Verhältniß zu derselben 3ten Zahl, nach dem Sinne des Verf. in Beziehung steht. „Eine Summe gleicher Zahlen heißt ein Vielfaches einer derselben und die in Einheiten vorgestellten Vielfachen heißen Produkte." Diese Erklärungen des Verf. sind weder einfach und bestimmt, noch deutlich und ganz richtig, weil ihnen die absoluten Merkmale der Hauptbegriffe abgehen; denn vervielfältigen heißt, dieselbe Zahl so oft als Summand setzen, als eine andere anzeigt; es wird nur eine und dieselbe Zahl vervielfältigt mittelst einer anderen. Diese Beispiele mögen zum Beweise dienen, daß der Verf. in seinem Werkchen (von 550 Seiten!) weder durch klare Vorstellungen der Zahlen selbst, noch durch Gründlichkeit im Darstellen höhere Anforderungen befriedigt, daher auch nicht zu gründlicherer Erkenntniß des Rechnens führt. Noch mehr Beweise von ungenügenden Erklärungen und Entwicklungen würden die Angaben über das Potenziren und Radiziren und über die Logarithmen darbieten, wenn Rec. in das Einzelne eingehen und für dasselbe nachweisen wollte, daß der Verf. über Gegenstände spricht, die er nicht gehörig bewältigen zu können scheint.

Die Sätze haben oft gar keine Beziehung auf einander, enthalten Worte ohne klaren Sinn und Verbindungen ohne Bedeutung. Ein Beispiel mag dieses belegen. Seite 8 heißt es: Es ist klar, daß man nicht eine einzige Potenz, sondern auch mehrere Potenzen durch die vier Species zu einem Ganzen, zu einem Ausdrucke verbunden betrachten kann. Hat man nun zwei Ausdrücke für eine und dieselbe Größe, so ist klar, daß diese beiden Ausdrücke einander gleich sein müssen und man nennt einen doppelten Ausdruck für eine und dieselbe Größe eine Gleichung. Jener Obersatz hat mit diesem Nachsatze weder etwas gemein, noch Zusammenhang; die ganze Darlegung hat keinen wissenschaftlichen Werth; so ist z. B. $8 + 2$ und $14 - 4$ der doppelte Ausdruck für die Größe 10, aber erst dann eine Gleichung, wenn man beide Ausdrücke mittelst des Gleichheitszeichens vergleicht; jedoch ist es keine Gleichung der Art, wobei der eine Ausdruck aus dem anderen unmittelbar hervorgeht, also der eine die formelle Operation, der andere aber die reelle Summe, Differenz u. s. w. darstellt, was Rec. eine analytische Gleichung nennt, im Gegensatze zur synthetischen, was dem Verf. fremd zu sein scheint, indem er davon gar nichts erwähnt. Was er von Algebra, Funktion, Differenzialrechnung u. dgl. sagt, ist der Erwähnung nicht werth, und soll wohl nur dem Buche einen vornehmen Schein von Gelehrsamkeit geben.

Ueber das Zählen, worunter das Bilden der Zahlen verstanden sein soll, macht der Verf. ein Langes und Breites, ohne der Sache auf den Grund zu kommen, indem er jenes mit diesem verwechselt, wobei sonderbar erscheint, daß das Additionszeichen ohne sichere Erklärung eingeführt ist und den Kindern die fremden Begriffe in ihrer Ableitung versinnlicht werden wollen.

Was weis denn das Kind mehr als Laute, wenn ihm gesagt ist: „Addiren kommt vom lateinischen Worte addere her; addo heißt wörtlich ich thue Etwas zu einem Andern hinzu, daher addere oder mit deutscher Endung addiren hinzuthun heißt?" Aehnlich verhält es sich mit anderen Erörterungen, welche oft sehr gezwungene Versinnlichungen enthalten. Noch auffallender muß es erscheinen, erst beim Bilden arithmetischer Verhältnisse den Namen ἀριθμός, die Zahl, erklärt zu finden; die Vergleichung zweier Zahlen mit einander in Rücksicht ihres Unterschiedes schlechtweg ein Verhältniß zu nennen, da hiermit keineswegs der Charakter dieses Begriffes bestimmt ist und er nebst dieser arithmetischen Bedeutung noch eine geometrische hat. Gleiche arithmetische Verhältnisse sind einfach solche, welche gleiche Differenzen haben. Nun ist $3 - 5 = -2$ und $4 - 7 = -3$, wie $6 - 9 = -3$, mithin sind das 1te und 2te Verhältniß keine gleichen. Auch wird der Schüler die Differenzen solcher Verhältnisse nicht bestimmen können, da er eine größere Zahl von einer kleineren nicht abzuziehen versteht. An diesen Mißstand scheint der Verf. nicht gedacht zu haben. Noch rathloser ist die Bestimmung eines fehlenden Gliedes der Proportion, welche einfach und bestimmt durch den Begriff „Verhältnißgleiche" ersetzt wird, da dieselbe auf dem Gesetze beruht, wornach die Summen der äußern und innern Glieder stets dieselbe ist, aber erst später als eine Eigenschaft der arithmetischen Proportion mitgetheilt wird. Durch Verwechselung der Glieder jener entsteht wohl eine richtige aber nicht immer dieselbe Proportion.

Was der Verf. im 2ten Absch. unter der Ueberschrift „Vervielfältigung, Theilung und Vergleichung der Zahlen" sagt, betrifft die bekannte Multiplication, Division und geometrische Proportion, und würde im Einzelnen noch mehr Berührungen von Mißständen erfordern, wenn der Raum hierzu gegeben wäre. Er will z. B. versinnlichen, daß die Multiplication aus der Addition sich ableiten läßt, und sagt $3 . 2 = 3 \times 2 = 2 + 2 + 2$ statt zu entwickeln $2 + 2 + 2 = 3 . 2 = 6$. Er behandelt die Bruchlehre vor der Division, obgleich diese zu jener führt, und sagt, die Zahl der Theile, welche zusammengenommen den Bruch bilden, heiße der Zähler, wobei nicht bedacht zu sein scheint, daß jene Theile die Größe, den Werth des Bruches bestimmen und Zähler nebst Nenner eigentlich den Bruch bilden. Nachdem weitläufig von Brüchen gesprochen ist, viele Gesetze und Eigenschaften von ihnen mitgetheilt sind u. s. w., folgt erst die Nachweisung über Theilung eines Ganzen in gleiche Theile, wodurch man eigentlich die Brüche versinnlicht. Die Bruchformen, deren Zähler Vielfache der Nenner sind, sind unechte, daher keine wahren Brüche. Bei den Operationen mit den Brüchen könnte viel verbessert und abgekürzt werden. Rec. berührt nur einen Fall. Da nur gleichartige Größen sich dividiren lassen, die Gleichartigkeit der Brüche aber in den gleichen Nennern liegt, so sind die zu dividirenden Brüche gleichnamig zu machen und Zähler durch Zähler und Nenner durch Nenner zu dividiren, wodurch man zu demselben Resultate gelangt, wie bei der Multiplicaton des Dividenden mit dem umgekehrten Divisor. Mit Hülfe dieser Nachweisung lassen sich alle Divisionsgesetze für Brüche kurz und einfach auf einer Seite entwickeln, wozu der Verf. viele

Seiten braucht. Würde der Verf. überall analysirend verfahren sein und hieraus die Gesetze abgeleitet haben, so hätte er mit Gründlichkeit die Kürze verbunden und dem kindlichen Denken sich völlig genähert. Bei der großen Weitschweifigkeit der Bruchlehre, Division und Decimalbrüche läßt sich sehr viel verbessern und dem Zweck mehr zu entsprechen.

Das geometrische Verhältniß ist an und für sich ein formeller Quotient und keineswegs die Beziehung der einen auf die andere Zahl in Rücksicht einer Zahl. Sehr im Irrthume ist der Verf., wenn er im Ernste behauptet, die Erklärungen der Gegenstände sollten der Jugend erst dann gegeben werden, wenn sie z. B. die Verhältnisse bereits völlig begriffen hätten, da ein völliges Begreifen einer Sache ohne klare und bestimmte Angabe ihrer Merkmale gar nicht möglich ist und diese erst zu jenem führen. Da zwei gleiche geometrische Verhältnisse eine geom. Proportion bilden, so gehört in ihre Erklärung jenes Merkmal und ist die Frage, aus wie vielen Verhältnissen die Proportion bestehe, ganz unpassend. Die Bestimmung des 4ten Gliedes kann gründlich erst erfolgen, wenn das Gesetz von der Gleichheit der Produkte zwischen den zwei äußern und innern Gliedern veranschaulicht ist. Es gehört gewiß zu den größten Inconsequenzfehlern, wenn für viele geometrische Proportionen das 4te Glied gesucht, von ihren Eigenschaften gesprochen, alles schriftlich behandelt und dann wieder gesagt wird: „schriftliche Behandlung der Proportionen" und fast alle Erklärungen und Gesetze wiederholt werden, wodurch das Werk nutzlos vertheuert und seiner Bestimmung für die Schule entzogen wird. Mit dem 4ten Theile des Raumes könnte die ganze Materie einfacher und bestimmter, gründlicher und präciser behandelt werden, wobei die vielen Uebungsbeispiele hinweggeblieben und die Angabe derselben dem Lehrer überlassen worden wäre. In wissenschaftlicher Beziehung hat das Buch keinen besonderen Werth, verdient es daher die vorwortliche Empfehlung nicht, weil die Entwickelungen den darin gerühmten Eigenschaften nicht entsprechen, worüber nebst den angeführten Belegen noch viele andere mitgetheilt werden könnten, wenn sie gefordert würden. Das Ganze besteht in einem sehr fleißigen Zusammentragen von praktischen Regeln und sehr vielen Beispielen darüber, ohne dieselben auf einfache Gesetze zurückzuführen.

Ein Rechteck ist dasjenige rechtwinkelige Viereck, dessen anliegende Seiten ungleich sind; das Quadrat ist ebenfalls ein rechtwinkeliges Parallelogramm, dessen Flächeninhalt gleich ist dem Produkte aus dem Maaße der Grundlinie in das der Höhe. Ueberhaupt ist für diese Berechnungen Kürze mit Einfachheit zu wünschen, es fehlen viele bestimmte Erklärungen und will scheinen, als hätte der Verf. aus verschiedenen Lehrbüchern die praktischen Regeln entnommen, höchst wortreich und ausgedehnt mitgetheilt und durch viele Ziffernbeispiele jenem Mangel zu begegnen gesucht. Nicht viel besser sind die Berechnungen körperlicher Größen ausgefallen; denn aus einer langen Deduktion wird der Satz abgeleitet: „Der Inhalt eines Parallelepipedums ist gleich dem Produkte aus seiner Länge, Breite und Höhe"; alsdann folgt erst die Erklärung des Prisma's und doch ist jenes eine besondere Art von

diesem, also sein Körperinhalt ebenfalls gleich dem Produkte aus den Maaßen der Grundfläche in die Höhe. Die Grundflächen jedes Prisma's sind nicht blos gleich, sondern auch congruent und bei der Pyramide sind keineswegs die Seiten Dreiecke und ist die Grundfläche kein beliebiges Vieleck, da das Dreieck kein Vieleck ist; der Begriff Oberflächen schließt Grundflächen und Seitenflächen ein, mithin ist das Gesetz: „die Oberfläche eines Cylinders ist gleich dem Produkte aus dem Kreisumfange der Grundfläche und Höhe desselben" nicht richtig und führt es den Anfänger zu Irrthümern. Würde der Verf. die krumme Seitenfläche des Cylinders und Kegels „Mantel," die des Kugelabschnittes „Calotte" u. s. w. genannt haben, so hätte er solche Halbheiten vermieden und eine bestimmtere Darstellung gewonnen. Für jede Kugel ist der Radius eine beständige Größe, welche bei allen Berechnungen vorkömmt; die Calotte des Kugelabschnittes ist gleich dem Produkte aus dem größten Kugelkreise in die Dicke des Segmentes, und der Zonenmantel, wofür der Verf. irrig die Oberfläche der Zone sagt, worunter also auch die beiden Grundflächen verstanden sind, nach einer ähnlichen Formel bestimmt, ohne dazu zwei Calotten von Kugelabschnitten zu Hülfe zu nehmen. Rec. übergeht andere Verbesserungen und überläßt dem Leser, der langweilenden Mühe sich zu unterziehen, die vielen Wiederholungen und besonderen Beispiele zu lesen.

Die Berechnungen in Gewichten, Münzen und ihre verschiedenen Reduktionen mit den vielen Uebungen haben für den Verkehr, für das praktische Leben überhaupt, mehrseitiges Interesse; nur sollten die vielerlei fremden Wörter, womit manche Industriellen oft einen gelehrten Schein verbreiten, vermieden sein, da deutsche Ausdrücke sie viel bestimmter bezeichnen. Man wird von den verschiedenen Beziehungen des bürgerlichen Lebens, welche einzelnen Berechnungen unterworfen sind, kaum eine erhebliche übersehen finden, worin ein wesentlicher Vorzug des praktischen Theiles der Schrift besteht, den ihr Rec. gerne zugesteht, wobei er im Besonderen die verschiedenen Zeitberechnungen im Auge hat, da sie in den meisten ähnlichen Schriften entweder nur oberflächlich oder verwirrt behandelt werden. Auch aus der Naturlehre, besonders der Statik und Mechanik, sind sehr brauchbare Aufgaben mitgetheilt, welche mit dem Erwerben von nützlichen Kenntnissen verbunden sind, wovon die Berührungen der Gesetze von gleich- und ungleichförmiger Bewegung, von Körperräumen und Zeit, von Gewichten und Geld, von Kräften und Zeit u. dgl. jeden aufmerksamen Leser hinreichend überzeugen. Die Darstellungen deuten auf ein fleißiges Benützen der Gesetze für praktische Zwecke hin und würden das Buch einer um so größeren Empfehlung würdig machen, wenn der theoretische Theil sorgfältiger bearbeitet und der Preis nicht zu hoch wäre. Dieser hält den weniger bemittelten Lehrer von dem Ankauf ab und spricht gegen die Einführung in Schulen, welche bei geringerem Preise, der durch passende Kürze erzielt worden wäre, mehrfachen Nutzen aus ihm geschöpft haben würden. Papier und Druck nebst Zeichnungen für die räumlichen Größen sind gut.

6.

Die merkwürdigsten Eigenschaften der geradlinigen Dreiecke von C. Adams; mit zwei Kupfertafeln. 1846. gr. VI. und 112 Seiten. (2 fl. 15 kr.) Winterthur bei Steiner.

Der Verf. ist durch zwei geometrische Schriften, „die Lehre von den Transversalen in ihrer Anwendung auf die Planimetrie und die harmonischen Verhältnisse, ein Beitrag zur neueren Geometrie den Freunden des mathematischen Studiums," von einer vortheilhaften Seite bekannt und fügt durch die vorliegende Schrift einen weiteren Beitrag zu verdienter Anerkennung bei. Bei den oft wunderbaren Gegensätzen der alten und neuen Geometrie, bei der schönen Symmetrie und Eleganz der Form ersterer und dem freieren, umfassenderen und großartigeren Ueberblicke im Ganzen, und bei der Schönheit der Darstellung jener und der Fülle des Inhalts dieser konnten jene Gegensätze nicht ausbleiben. Das Hinüberziehen des Raumgebietes in den Kalkul durch Descartes und Schooten und das Verdrängen der geometrischen Darlegungen, welche durch Bestimmtheit der alten Geometer die analytische Methode oft weit übertrafen; die Gleichgültigkeit der Analytiker und die verfehlte Ansicht, die Geometrie für eine specielle Anwendung der Analysis zu halten, vermehrten diese Gegensätze durch ungegründeten Eifer für die eine oder die andere Methode: Monge's Leistungen regten den Sinn für eigentlich geometrische Studien und für reine Betrachtungen der Form neu auf, zogen treffliche Schüler heran und verbreiteten die Allgemeinheit und anschauliche Klarheit der Geometrie über Mechanik und physisch-mathematische Wissenschaften. Hierdurch erhielt nun die Geometrie eine neue Richtung und einen Reichthum an Stoff, der gar von vielen Schriftstellern nicht bewältigt werden zu können scheint!

Es erfolgt eine stets größere Zerstreutheit und wird die Nothwendigkeit dringend, die großartigen Schöpfungen und Resultate in ein System zu bringen und dieselben mehr abzurunden. Der Verf. gehört zu den ehrenwerthen Männern, die die neuere mit der alten Geometrie so verbinden, daß erstere den Charakter der Allgemeinheit, diese die wohlbegründete Strenge der Form beibehält, und doch beide ein eng verbundenes, abgeschlossenes und organisches Ganze bilden. Schon die obigen Schriften strebten dahin; diese neue trägt denselben Charakter und hat hierin ihren größten Vorzug. Alle bieten einzelne Gesichtspunkte für das Bilden eines Systemes dar, und die Bearbeitung einzelner Zweige führen am Sichersten hierzu, wobei gerade der Inhalt derselben eine Hauptrolle spielt, weil das Dreieck für alle Figuren die Grundlage bildet, weßwegen seine Gesetze und Eigenschaften möglichst klar und umfassend zu entwickeln sind. Wurde hierin auch schon Vieles geleistet, was der Verf. sorgfältig benützt hat, so findet man in seinen Entwicklungen doch viele Belege für ein selbstständiges Forschen und Entwickeln, namentlich in dem Ableiten der verschiedenen Gesetze für Flächen aus abge-

leiteten Proportionen, deren Verbindung zu den meisten Gesetzen führt. Rec. kann hierbei einen Wunsch nicht unterdrücken, welcher die strenge Sonderung der Linien- und Winkelgesetze von den Flächengesetzen betrifft, weil hiedurch allein es möglich wird, systematisch zu verfahren, gründliche Studien zu fördern und den vielen Inkonsequenzen zu begegnen, welche man in Behandlung des geometrischen Stoffes begeht. Zugleich wird der Stoff leichter beherrscht, für die Schule zweckmäßiger bearbeitet und das Studium vereinfacht: diese Trennung entspricht dem Wesen der geometrischen Größen, macht eine große Kürze möglich und verbindet die Forderungen der Pädagogik mit denen der Wissenschaft, die des Unterrichtes mit denen des öffentlichen Lebens. Sie setzt allein in den Stand, die wesentlichsten Sätze von den unwesentlichen zu trennen und die Schriften für die Schule nicht unmäßig auszudehnen.

Alsdann wird es auch möglich, die zusammengehörigen Gesetze unter passende Ueberschriften zu bringen und keine ungeeignete wählen zu müssen, wie die des ersten Abschnittes vorliegender Schrift zu erkennen gibt, indem sie „Beziehungen zwischen den Winkeln und Seiten des Dreieckes" lautet und dem Wesen des Inhaltes nicht entspricht, da sie auf trigonometrische Gesichtspunkte hindeutet, die Winkel nur als Hülfsmittel zur Ableitung von Linien- und Flächengesetzen dienen, ihre Beziehung zu den Seiten nicht maßgebend erscheint und der ganze Inhalt nur auf Linien- und Flächengesetze hindeutet. Jener Titel kann daher auf die vorliegende Gruppe von Sätzen gar nicht angewendet werden, weil er ein wechselseitiges Beziehen der Winkel und Linien zur Grundlage hat, die Seiten mittelst der Winkel bestimmt werden und umgekehrt, und hier die Winkel nur dienen, zu Gesetzen zu gelangen oder unter sich zu einander in Gleichheit und Beziehung treten. Es ist zwar in der ganzen Abhandlung von trigonometrischen Beziehungen dem Wortsinne nach gar keine Rede; aber dem Wesen nach entspricht der ganze Inhalt der Ueberschrift nicht, weil sie nur geometrische Beziehungen, d. h. wechselseitige Ergänzungen andeutet. Sämmtliche 9 Lehrsätze mit ihren Zusätzen, welche an und für sich Folgesätze heißen sollten, enthalten entweder Linien- oder Winkelgesetze für sich, wie Lehrsatz 1—5 und 7—9 deutlich beweisen; der 6te Lehrsatz enthält ein Gesetz für zwei gleiche Winkel, aber keine Beziehung dieser zu Seiten, und die übrigen enthalten entweder Gleichheiten von Linienprodukten, d. h. von Flächen und Flächensummen oder von Linien. Diese Gesetze führen auf eine schöne Sonderung der Linien- und Winkelgesetze von den Flächen. Aehnlich verhält es sich mit allen sogenannten Zusätzen, welche nicht selten zu Winkelgesetzen führen, obgleich ihre Lehrsätze eigentliche Flächengesetze enthalten, worin keineswegs ein Grund gegen die gewünschte Sonderung liegt.

Nachdem der Verf. im 1. Abschnitt (S. 1—11) diese reinen Flächengesetze, aus Linien des Dreieckes gebildet, und reinen Linien- oder Winkelgesetze entwickelt hat, geht er zu Gesetzen desselben über, welche die umschriebenen und berührenden Kreise betreffen und leitet im 2. Absch. (S. 15—50) mittelst 26 Lehrsätzen und vielen Zusätzen sehr interessante und lehrreiche Eigenschaften der Dreiecke und Kreise auf den Grund der Thatsache ab, daß

durch drei nicht in gerader Richtung liegende Punkte sowohl ein Dreieck, als Kreis bestimmbar ist und jedes Dreieck centrisch nach Seiten und Ecken ist. Sind einmal Gleichungen und Proportionen gebildet, so lassen sich aus ihnen leicht andere Gesetze ableiten, welche jedoch allein aus Folgerungen bestehen und in den seltensten Fällen den Charakter von Aufgaben in sich tragen, um Zusätze genannt zu werden. In der Schreibart wäre mehr Einfachheit zu wünschen und Hypotenuse nicht Hypothenuse zu schreiben. Auch erhalten manche Gesetze eine eigenthümliche Bedeutung, indem z. B. der Lehrsatz 14 ein Produkt von vier Radien der vier tangirenden Kreise dem Quadrate vom Flächeninhalt des Dreieckes gleichsetzt: Nun hat aber nur ein Produkt von drei Linien einen geometrischen Sinn, nämlich für den Körper; mithin können diese vier Linienfaktoren nur ein Zifferprodukt bilden, wie aus dem Quadrate des Dreieckes blos das seines Zifferwerthes resultiren kann. Anders verhält es sich mit dem 15. Lehrsatze, welcher das interessante Gesetz enthält, daß die Summe der Rechtecke aus je zwei Radien der 4 tangirenden Kreise gleich ist der Summe der Rechtecke aus je zwei Seiten des entsprechenden Dreieckes, wobei vier Zusätze noch sehr instruktive Gesetze enthalten, die der Lernende nicht übersehen darf, um jenen Lehrsatz nach seinem wahren Charakter und wissenschaftlichen Werthe zu beurtheilen und vollständig zu erfassen. Die meisten Lehrsätze dienen zugleich zu fruchtbaren Anwendungen der gewöhnlichen Lehrsätze vom Dreiecke, z. B. von der Aehnlichkeit, von Bestimmung des Inhaltes und Umfanges u. dergl.

Im 3. Absch. (S. 51—76) findet man 22 Lehrsätze mit vielen Nebensätzen über die Höhenperpendikel, ein Ausdruck, welchen Rec. nicht ganz billigen kann, da eine Höhe nur aus einem Lothe, Perpendikel bestehen kann. Hier wie in den zwei vorigen Abschnitten vermißt man die wichtigsten Erklärungen und die mit ihnen verbundenen Grundsätze, wodurch für die Beweise mancher Lehrsätze größere Klarheit und Bestimmtheit, einfachere Entwickelung und zweckmäßigere Kürze erzielt worden wäre. Alsdann würden die einzelnen Lehrsätze in engere Verbindung gekommen sein und wechselseitig mehr sich begründet haben. Es würde aus diesen erläuternden Uebersichten eine größere Consequenz sich ergeben und der Vortrag an Verständlichkeit gewonnen haben. Die Lehrsätze selbst lassen sich mittelst eingeführter und umfassend erklärter Begriffe meistens viel kürzer aussprechen und dem Geiste klarer vorstellen. Die Erklärungen führen nicht selten zu absoluten Gesetzen, welche ohne sie auf weitschweifige Weise bewiesen und erläutert werden. Gerade durch solche Specialschriften, wie der Verf. zu bearbeiten beabsichtigt, wird die mathematische Literatur alsdann wahrhaft bereichert, wenn mittelst solcher Erklärungen von Hauptbegriffen, welche eine ganze Gruppe von Wahrheiten umfassen, die verschiedenen Resultate großartiger Untersuchungen in ein Ganzes vereinigt, die Ergebnisse also gleichsam gesammelt und auf eine Einheit bezogen werden. Die Allgemeinheit, welche in den Schöpfungen eines Monge, Poncelet, Steiner und Anderer liegt, muß auf die strenge Gründlichkeit des Einzelnen übertragen und

dieses wieder unter jene subsummirt werden, um beide zu einem harmonischen Uebungsstoffe des geometrischen Denkens und Scharfsinnes zu machen.

Zu diesem Zwecke tragen die Erklärungen das Meiste bei; sie führen zu einzelnen Uebersichten und vereinigen mehrere der letzteren in ein Ganzes, woraus endlich ein vollständiges und abgerundetes System der Geometrie, d. h. eine zweckmäßige und fruchtbringende Verbindung der älteren mit den neueren Ansichten erwächst. Der analytischen und synthetischen Methode entgegen steht mehrfach die beschreibende; während jene einen bestimmten Charakter, ein eigenthümliches Wesen von Wahrheiten hat, die nach ihrer innern Natur sich wesentlich unterscheiden und ihr eigenes Gepräge haben, geht der beschreibenden Geometrie, durch welche gar viele neueren Mathematiker die synthetische und analytische ersetzen, das Sichere eines Systemes, eine das Ganze leitende Methode ab. Man führt einzelne Zweige derselben in das streng geordnete System der Synthetik ein, ohne sie mit dieser gehörig zu verarbeiten und in ein wechselseitig sich begründendes Ganze zu verschmelzen. Man übersieht überall die Grundcharaktere der geometrischen Größen nach den drei wesentlichen Gesichtspunkten, nämlich nach Principien der Winkel und Linien der Figuren, wobei von der Fläche in jeder Beziehung ganz abstrahirt, also die geometrische Größe blos nach einer Ausdehnung betrachtet wird; dann nach Principien der eigentlichen Fläche, der Größen in zwei Ausdehnungen, welche auf jenen beruhen und meistens als einzelne Folgerungen sich ergeben. Jede Vermengung dieser Gesetze erzeugt nur Unordnung und Weitschweifigkeit, welche in keiner Wissenschaft mehr zu vermeiden ist, als in der Geometrie, wenn sie ihre Eleganz bewähren soll.

Rec. erwartet vom Verf., daß derselbe nach weiteren Bearbeitungen einzelner Zweige der Geometrie, etwa der Vierecke überhaupt und Parallelogramme im Besonderen, wobei die Gesetze der Dreiecke zur Grundlage dienen werden, sich über das Systematische näher erklären und dieses auf eine bestimmte Grundidee zurückführen wird, wofür einzelne Nebenideen die verschiedenen Zweige beherrschen und die Harmonie des Ganzen begründen helfen. Rec. sieht mit gespannter Erwartung dieser Arbeit des Verf., wenn er sie im Interesse der Wissenschaft und Schule, des Unterrichtes und öffentlichen Lebens unternehmen und mit bisher bewiesenem Scharfsinne durchführen wird, entgegen und wünscht eine um so größere Beschleunigung, als das Einmischen der neueren Forschungen unter die Materie des bisher festgehaltenen Systemes immer mehr Schwankendes in die Methode bringt und man nicht selten wahrhaft wunderliche Ansichten aufstellt, welche mit großem Pompe ausposaunt werden, aber meistens aus leeren Phrasen bestehen, wovon man sich in vielen Lehrbüchern nach jenen überzeugt.

Der Verf. huldigt wohl viel den Bestrebungen der neueren Geometer, geht aber besonnen und vorsichtig zu Werke, stellt die meisten graphischen Resultate in Formeln dar und neigt sich hierdurch auf die Seite der Analytiker, deren Bestrebungen er alsdann mittelst der schönen und netten, instruktiven und umfassenden Zeichnungen veranschaulicht, um auch den Synthetikern ihre verdienten Rechte zugeben zu lassen. Der Anfänger erhält in

den Zeichnungen eine sehr ausgedehnte Gelegenheit zu geometrischen Construktionen, wenn er die in den Lehrsätzen ausgesprochenen Wahrheiten wirklich construirt, die Figuren nach den Forderungen verwandelt und daraus mittelst der Anschauung von den ausgesprochenen Wahrheiten überzeugt wird. Im 44ten Lehrsatze heißt es z. B.: die Summe der Quadrate von den Seiten des Dreieckes ist gleich dem Rechtecke aus dem doppelten Durchmesser des umschriebenen Kreises in die Summe von diesem Durchmesser und dem Radius des dem Höhendreiecke eingeschriebenen Kreises. Verwandelt der Lernende die drei Quadrate in eines und auch das ihnen gleiche Rechteck in in Quadrat, so findet dieselbe Seite und gewinnt mit dem Beweise des Lehrsatzes zugleich die Ueberzeugung durch Anschauung, womit besondere Uebung im Verwandeln der Figuren verbunden ist. Zur leichteren Verweisung auf vorgekommene Gesetze, um neue Wahrheiten kurz zu begründen, sollten die Untersuchungen in eine fortlaufende Paragraphenzahl eingetheilt sein. Auch wird das Vereinigen zu vieler Gesetze in einer Zeichnung dem Anfänger das Studium nicht erleichtern, weßwegen weniger complicirte Figuren wünschenswerth wären. Neben dieser Erweiterung der Zeichnungen konnte die Schrift durch zweckmäßigere Benutzung des Raumes und passendere Zusammenziehung der arithmetischen Entwicklungen doch wesentlich abgekürzt und darum im Preise ermäßigt werden.

Der 4. Absch. (S. 77—88) beginnt die Entwickelungen über die Distanzen der wichtigsten Punkte im Dreiecke mit einem Hülfssatze, wornach, wenn man im gleichschenkeligen Dreiecke aus dem Scheitel nach einem beliebigen Punkte der Grundlinie oder deren Verlängerung eine Gerade zieht, das Quadrat der letzteren gleich ist dem Quadrate einer der gleichen Seiten des Dreieckes, minus oder plus dem Rechtecke aus den beiden Abschnitten der Grundlinie. Der Verf. verdankt ihn dem Zeichnungslehrer Leuninger in Winterthur, ist aber im Irrthume, wenn er ihn für neu hält, da ihn Rec. schon vor bereits 20 Jahren in Lehrbüchern verbreitet fand und noch früher beim Unterrichte vortrug. Der Abschnitt enthält 7 Lehrsätze und 15 Zusätze, ist also weniger inhaltreich, auch nicht so fruchtbar als die vorherigen Abschnitte: doch findet man verschiedene sehr lehrreiche Wahrheiten entwickelt, elegante Beweise geführt und einzelne umfassende Zeichnungen mitgetheilt, welche zur Anschaulichkeit jener viel beitragen. Vergleicht man die Materie mit den Entwicklungen in Crelle's Lehrbuch, so findet man viele Lehrsätze mit diesem gemeinsam, womit jedoch Rec. nicht behaupten will, als habe der Verf. sie hieraus ohne innere selbstständige Verarbeitung aufgenommen und wiederholt veröffentlicht.

Der 5. Absch. (S. 89—112) enthält 26 Aufgaben nebst kurzen Angaben für ihre Auflösung und theilweise Begründung. Diesterweg hat uns schon vor Jahren ähnliche geometrische Aufgaben mitgetheilt; allein sie betreffen meistens abgeänderte Fälle. Auch Unger theilt in der Ausgabe von Euklid mehrere interessante Forderungen mit, welche der Verf. mehrfach benutzt zu haben scheint. Die Constructionen sind meistens einfach und kurz gehalten, die Beweise nur angedeutet und ihre vollständigeren Entwicklungen

den Studirenden überlassen, wodurch die Schrift nebst dem materiellen Werthe einen eigenthümlich formellen Einfluß auf die Entwickelung des Scharfsinnes und besonnenen Urtheils erhält.

Es ist nicht zu verkennen, daß der Verf. eifrigst bemühet war, die Strenge der alten mit dem Geiste der neueren Geometrie zu verschmelzeu und einen lehrreichen Beitrag zur Erweiterung der Euklid'schen Geometrie geliefert hat. Die Freunde des geometrischen Studiums begrüßen die Schrift gleich dem Rec. freudigst, wünschen jedoch unfehlbar mit diesem, dem Verf. möge es bei ferneren Bearbeitungen besonderer geometrischer Zweige gefallen, den einzelnen Abschnitten die Erklärungen der wichtigsten Begriffe uud die hierin liegeuden Grundsätze vorauszuschicken, um mit größerer Bestimmtheit und Gründlichkeit auch zweckmäßigere Kürze und Einfachheit zu verbinden.

Das schöne und elegante Aeußere nebst den sehr saubern und netten Zeichnungen erhöhen den wissenschaftlichen Werth zwar nicht, tragen aber doch zur Empfehlung wesentlich bei.

Reuter.

7.

Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot; für Lehrer an Gymnasien und Realschulen dargestellt von J. A. Pfau. Quedlinburg, Ludw. E. Franke. 1844. — 8. 146.

Der Verf., welcher der Ruthard'schen Methode seinen Beifall gibt, findet sich dadurch veranlaßt, auf dessen Vorgänger zurückzugehen; und versucht durch eine historische Darstellung ihrer Verdienste und Methoden, und der Gestalten, welche sie bei ihren Anhängern und Nachfolgern erhielten, für Verbesserung der alten grammatikalischen Methode zu wirken. So erhalten wir dann im vorliegenden Werke schätzenswerthe Beiträge zur Geschichte der Methodik, überall neben der Vorliebe für die Sache rein objektiv gehalten, so daß man die Entwicklung mit Vergnügen lesen kann, auch wenn man ganz andern Principien zugethan ist. Namentlich bekommt man aus der Darstellung des Verf. ein deutliches Bild von der Persönlichkeit jener berühmten Männer, so weit sie sich in ihrer Unterrichtsmethode ausdrückte. Aber gerade dieser Umstand führt auch auf allerlei Bedenken. Je größer der Einfluß einer Persönlichkeit auf die originelle Gestaltung einer Lehrmethode ist, desto vorsichtiger muß, auch wenn die Leistungen der Begründer außerordentlich waren, in der Nachahmung zu Werke gegangen werden, damit es nicht heiße: Wie er räuspert und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt u. s. w. Es ist immer etwas mißliches, wenn einmal eine Methode einen stehenden Titel gewonnen hat, sei es nun nach ihrem Gründer oder ihrem Princip; es riecht eben gleich nach Schulmeisterei und Unselbstständigkeit. Aber jedenfalls dürfte es an der Zeit sein, der alten grammatikalischen Methode den Abschied zu geben, und nach den Grund-

sätzen und dem Geist der genannten Männer, wenn auch nicht nach ihrem Paradezuschnitt, den Unterricht in den fremden Sprachen zu betreiben, wozu die Schrift des Verf. in ihrem Theile mitwirkt. K.

8.

1. Französische Fibel, enthaltend methodisch-geordnete Leseübungen etc. etc., von Dr. Friedemann, Rector. Berlin, bei Amelang. 1846. 180 S. 8.
2. Erstes französisches Lesebuch, bearbeitet von P. Jungo. Glarus, bei Tschudi. 1845. 91 S.

Nous nous permettons d'avouer tout d'abord que nous sommes peu partisan de tous les traités de prononciation française qui se publient tout les jours en Allemagne. Nous rendons pleine justice à la bonne intention, à la profonde connaissance du français, dont font preuve les auteurs de ces opuscules. Nous regrettons seulement qu'il soit presque impossible de représenter au moyen de lettres allemandes certains sons français qu'on ne peut et qu'on ne devrait apprendre à reproduire que d'une bouche française bien organisée. La prononciation du G, du J, de n ne peut à notre avis être représentée au moyen d'aucune lettre. Un allemand, quelque bien, du reste, qu'il prononce et sache le français, ne sait pas lui-même la pénible impression qu'il fait, en prononçant ces lettres, sur une oreille française un peu sensible. Il y a dans notre prononciation en général, et dans celle de ces lettres en particulier, quelque chose d'indéterminé, de vague, qu'on ne peut rendre au moyen des sons fermes et arrêtés des lettres allemandes. Nous craignons même que toutes les règles qu'on peut donner à cet égard, ne contribuent à donner à la prononciation des élèves allemands une précision, une fermeté, et malheureusement une dureté opposé au caractère de la prononciation française.

L'abrégé de Grammaire de Mr. Friedemann, la partie qui traite de la prononciation exceptée, (et cependant cette partie nous semble aussi bien traitée que la nature des matières le comporte) remplit du reste parfaitement le but que l'auteur s'est proposé. Les règles y sont exposés d'une manière brève, claire et concise; et si nous n'y avons point découvert d'aperçu nouveau, du moins y avons-nous trouvé une heureuse disposition des matières, et une marche méthodique que nous approuvons parfaitement.

Quand au livre élémentaire de Mr. Jungo, il ne se distingue de tous les traités de cette espèce, que par la brièveté, et la clarté: qualités essentielles du reste dans des ouvrages destinés aux commençants.

So. Espion.

III. Berichte.

Bericht über die Verhandlungen der pädagogischen Section bei der neunten Versammlung der Philologen, Schulmänner und Orientalisten zu Jena.

Von Dr. Fr. Aug. Eckstein.

In der vorbereitenden Sitzung am 29. September hatte der erste Präsident, Geheimer Hofrath Professor Dr. Hand, auf die zwiefache Tendenz des Vereins, die theoretische und die practische, hingewiesen und zugleich bemerkt, daß für die Theilnehmer an den Berathungen der practischen Abtheilung ein besonderes Local, wie für die Orientalisten, in dem sogenannten Crusius'schen Auditorium eingerichtet sei. Dort versammelten sich nach dem Schlusse der Sitzung einige fünfzig Schulmänner und beauftragten den Consistorialrath Dr. Peter sofort eine Einladung zur Theilnahme an den Vormittags von 7½—9 Uhr anzusetzenden Sitzungen ergehen zu lassen. In Folge dieser Aufforderung traten am Morgen des 30. Septembers über 100 Theilnehmer zusammen, deren Namen das folgende Verzeichniß nach der Reihenfolge der Aufzeichnung mittheilt.

Die erste Sitzung eröffnete Consistorialrath Peter mit wenigen Worten, in denen er auf den in Darmstadt angenommenen Grundsatz, daß nur freie Vorträge gehalten werden sollten, hinwies, einige Erinnerungen über die Geschäftsordnung hinzufügte, zur Beschleunigung der Verhandlungen bei der spärlich zugemessenen Zeit und zur Wahl eines Vorsitzenden und eines oder zweier Secretäre aufforderte. Nach dem Vorschlage des Dr. Köchly übertrug die Versammlung das Präsidium dem Consistorialrath Peter, der den Unterzeichneten bat, wie in Darmstadt, das Secretariat zu übernehmen und sich selbst einen Gehülfen aus der Versammlung zu wählen. Professor Dr. Kraner, der in Dresden sich diesem Geschäft mit großer Umsicht unterzogen hatte, lehnte wegen seiner baldigen Abreise die Wahl ab, und so erschien es wünschenswerth, einen hallischen Collegen zu bestimmen, unter denen Oberlehrer Dr. Daniel zur Uebernahme des Amtes eben so geeignet, als geneigt war. Nach dieser Einsetzung des Büreau nahm Dr. Eckstein das Wort, um sich über Gründung, Wesen und Zweck der zuerst in Darmstadt zusammengetretenen pädagogischen Section auszusprechen. Der Name

selbst habe etwas Gehässiges und doch wolle man nicht ausschneiden und ausscheiden aus dem allgemeinen Vereine, sondern unter Amts- und Fachgenossen die Interessen der Schule berathen und wichtige Zeitfragen, einer gründlichen und allseitigen Besprechung unterwerfen. Es habe aber dieses besondere Zusammentreten einen entschiedenen Gegner an Professor K. Fr. Hermann gefunden und diese Opposition zu mancherlei Mißverständnissen Veranlassung gegeben. Darum halte er es für seine Pflicht zu erklären, daß der Grund dazu einzig und allein in der festen Ueberzeugung Hermanns liege, daß Universität und Schule, Theorie und Praxis nicht verschiedene Interessen haben, daß vielmehr beide, besonders in unsern Tagen des Kampfes, Hand in Hand gehen und jeden Schein der Trennung vermeiden müßten.

Inzwischen hatten vier Herren Vorträge angemeldet:

1) Dr. Köchly: Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß schon jetzt auf den Gymnasien abgeschafft werden.
2) Professor Dr. Lindner: a) Wenn das multum, und nicht die multa die wahre bildende Kraft haben, so müssen die Lectionspläne eine Totalreform erhalten.
   b) Sollen die Sprachen nach oder nebeneinander gelehrt werden, wie und in welcher Ordnung?
3) Professor Dr. Ernst Lüberkühn: Ueber die Methodik des ersten griechischen Unterrichts.
4) Professor Heydemann wünscht eine Anzeige über die von dem Berlinischen Gymnasiallehrerverein zu begründende Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu machen.

Die Versammlung entschied mit großer Majorität dafür, zuerst Dr. Köchly zu hören über den Satz:

„Das Lateinisch-Schreiben und Lateinisch-Sprechen muß schon jetzt auf den Gymnasien abgeschafft werden."

Dr. Köchly: daß er gerade jenen Satz sich gewählt habe, dazu veranlasse ihn der Wunsch eine freie, lebendige Debatte herbeizuführen und Angriffe zu erfahren, durch die er selbst zu einer festen Ueberzeugung gelangen könne. Er habe die Frage in einer demnächst erscheinenden Schrift „Zur Gymnasial-Reform* behandelt und wolle den vierten Aufsatz, welchen sie dort ausmache, kurz skizziren. Eine Seite nämlich sei, wenn er nicht irre, bei der Behandlung dieses Gegenstandes bis jetzt unberücksichtigt geblieben, die historische, und doch müsse man bei Reformen nicht nach subjectiven Gründen und Einbildungen einer Individualität verfahren, sondern die Geschichte befragen. Welches ist nun die Geschichte der lateinischen Sprache unter der deutschen Nation? Deutsche Stämme bildeten in dem Zeitalter der Völkerwanderung auf den Trümmern des Römerreiches neue Reiche, aber das

* Zur Gymnasial-Reform. Theoretisches und Praktisches von Dr. Hermann Köchly, Oberlehrer an der Kreuzschule zu Dresden. Dresden und Leipzig 1846. 8. Die Schrift ist dem Prinzen Johann von Sachsen gewidmet, dessen Söhne, die Prinzen Ernst und Georg, der Verfasser seit vier Jahren im Lateinischen unterrichtet.

überwundene Volk machte sie seiner Bildung unterthan. Die lateinische Sprache wurde Sprache nicht blos der Gelehrten, nicht blos der Nothbehelf des Verkehrs zwischen Besiegten und Siegern, sondern die der Gesetze, der Diplomatie, der Kirche, und alles, was groß und schön war, wurde lateinisch verhandelt. Es gab eigentlich keine deutsche Sprache, sondern nur einzelne, zerbröckelte Dialecte, die der Uebermacht des Lateinischen nicht Stand halten konnten. So blieb jene nur für den gemeinen Verkehr und zur Aufbewahrung der Heldengesänge, ja sie wäre vielleicht ganz untergegangen, wenn nicht der Vertrag zu Verdün die ächt deutschen Stämme von fremden getrennt hätte. Die Nationalität wurde in den Kämpfen gegen die Hunnen und Slaven gekräftigt und gedieh zu einer schönen, aber kurzen Blüthe in der Zeit der Hohenstaufen. Trotzdem herrschte das Latein durch das ganze Mittelalter, freilich nicht mehr die altklassische Sprache Roms, sondern eine lebendig sich fortentwickelnde, als welche das sogenannte barbarische Mönchslatein seine volle Berechtigung hat. Mit dem Wiederaufleben der Wissenschaften begann die lateinische Sprache klassisch behandelt zu werden (Muret und die Ciceronianer sind das Extrem), die Universitäten bemächtigten sich dieses Idioms, das nun eine Mauer bildete zwischen den Gelehrten und dem Handwerksstande bis auf Luther und die Reformation. Luthers Bibelübersetzung, seine Lieder und Katechismen gewannen die deutsche Sprache für die populäre Theologie und sie würde schnell noch größeres Terrain erlangt haben, wenn nicht die Befürchtung, daß das Volk zu viel über kirchliche Dinge nachdenken möchte, die Theologen zu der lateinischen Sprache zurückzukehren veranlaßt hätte. Gegen das Ende des 17. Jahrhunderts erhielt das Latein einen neuen und gefährlichen Gegner an dem Französischen. Die Diplomatie, die feinere Salonbildung, die schönen Wissenschaften, selbst die Philologie bemächtigte sich dieser Sprache, bis der gewaltige Umschwung der National-Literatur auch sie wieder verdrängte. Dies und die Erhebung der Naturwissenschaften nach der neuen Methode der Induction, für welche die lateinische Sprache nicht mehr ausreicht, haben das Lateinische gefährdet. Es war einst Sprache der Gebildeten, dann Sprache der Gelehrten, endlich Sprache der Philologen; jetzt ist sie auch dies nicht mehr. Die bedeutendsten Philologen haben ihre wichtigsten Werke in deutscher Sprache geschrieben; die freie Handhabung der lateinischen Sprache ist im Abnehmen begriffen und fristet nur ein dürftiges Dasein in academischen und Schulprogrammen. Nach solchen Voraussetzungen hat das Lateinisch-Schreiben und Sprechen seine Berechtigung für die Gymnasien verloren und ist schon jetzt auf denselben abzuschaffen.

Professor Dr. Ameis findet in der angegebenen Darstellung nur eine Seite berührt, die Frage aber, ob die Gymnasien noch jetzt Ursache haben das Lateinisch-Schreiben und Sprechen für nothwendig zu halten ganz übergangen. Mit der Aufhebung dieser Uebungen hänge das Betreiben der lateinischen Sprache überhaupt eng zusammen und es würde dieselbe gar bald gänzlich verdrängt sein. Hierin stehe dieselbe mit jeder andern Sprache auf gleichem Standpunkte: Schreiben und Sprechen sei ein Complement

der Lectüre. Wie man die Construction einer Uhr einsehe durch Zerlegung der Räderwerke, wie man die Theaterwelt durchschaue, wenn man hinter die Coulissen gesehen habe, so sei Analyse und Synthese auch bei der Sprache nothwendig und die Lectüre werde nur dann den rechten Nutzen gewähren, wenn der Schüler selbst die Sprache zu handhaben gelernt habe. Ueberdies befriedigten solche Uebungen ein Bedürfniß der Jugend, welche der Nachahmungstrieb veranlasse nicht blos receptiv, sondern auch productiv zu sein. Jenes sei sie bei der Lectüre, dieses trete beim Schreiben und Sprechen hervor. Niemand verstehe eine Sprache, der darin nicht schreiben und sprechen gelernt habe. Ein Zurückdrängen, eine Beeinträchtigung der Muttersprache dürfe man nicht befürchten, ja für die perspicuitas und simplicitas der Darstellung werde erst durch jene Uebungen gehörig gesorgt. So käme es auf den Grundsatz hinaus, das Eine thun und das Andere nicht lassen.

Professor Dr. Kraner hat von Köchly vielmehr erwartet, daß er das Unpractische und Unpädagogische des Verfahrens hervorheben werde; sein historisches Raisonnement scheine darauf hinzudeuten, als wollten die Schulmänner mit jenen Uebungen das Latein wieder ins Leben führen, während sie es doch nur als Lehrmittel benutzten. Die historische Nachweisung genüge ihm deshalb nicht zur Begründung des Satzes, dazu müsse erst ein anderer Beweis geführt werden.

Dr. Haltaus sagt, sowohl Köchly als Ameis trieben die Sache auf die Spitze. Es wäre gegen den Zeitgeist starr an dem Lateinisch-Sprechen festzuhalten und andererseits unthunlich, das Latein ganz fallen zu lassen. Er spreche es aus voller Seele aus, daß er die Sprachen des Alterthums als wahre Bildungsquelle für einen Gelehrten ansehe, da keine andere Wissenschaft, selbst die Mathematik nicht, eine solche Bildung des Geistes, Verstandes wie Herzens erreichen könne. Aber er läugne nicht, daß es ihm oft tief in die Brust geschnitten habe zu hören, wie die höchsten Probleme der Schulbildung, namentlich ästhetische und philosophische, in einem eben so jämmerlichen als für die Schüler der Sache nach unverständlichen Latein vorgetragen würden. Nach seiner vollen Ueberzeugung wäre es eine Sünde am Geiste der Jugend und der Wissenschaft, die schwierigen Dichter, namentlich die Tragiker und selbst Horaz, sowie die Philosophen den Schülern in lateinischer Sprache zu erklären, die jedoch bei allen historischen Schriftstellern statthaft sei. Und man sollte nur offen und ehrlich sein und bekennen, daß es viele unter den Philologen gebe, die wohl glaubten gut lateinisch sprechen zu können, es in der That aber nicht könnten und ihre Ungeschicklichkeit und Geistesarmuth hörbar aus unzähligen eingestreuten unarticulirten Tönen hervorleuchten ließen. Als der Sprecher in seiner lebhaften Weise, die bei den letzten Bemerkungen schon mißbilligende Aeußerungen in der Versammlung hervorgerufen hatte, weiter über die Productivität gegen Ameis reden wollte, ersuchte ihn der Vorsitzende dies für einen besondern Vortrag aufzusparen und zunächst dem Dr. Köchly das Wort zur Beantwortung seiner bisherigen Gegner zu gönnen. Doch gaben seine einleitenden Wünsche, man möge jeden Redner ruhig aushören und

sich streng an parlamentarische Form halten zu einem Mißverständnisse des Vorsitzenden, der den vorigen Sprecher nur im Interesse der Discussion unterbrochen zu haben versicherte, und zu einer kurzen Erörterung über die durch Scharren hervorgerufene Unterbrechung, auf welche Köchly's Worte allein gingen, Veranlassung.

Dr. Köchly will seinen beiden Gegnern Schritt vor Schritt nachgehen, aber gleich zum Voraus etwaigem Mißverständniß durch die Erklärung begegnen, daß er ein entschiedener Freund der streng grammatischen Methode, der rationellen Syntax sei. Wenn aber zuerst gesagt sei, daß das Lateinische mit jeder andern Sprache auf gleichem Standpunkte stehe und daher auch practisch zu handhaben sei, so stehe dem entgegen, daß es jetzt eine todte Sprache sei, daß auch Niemand mehr, wie sonst wohl viele, griechisch schreibe und spreche, ohne daß man ihm die Kenntniß dieser Sprache abzusprechen wage. Aber selbst dies zugegeben, so bleibe es noch immer fraglich, ob solcher Unterricht heut zu Tage zur Hauptsache auf dem Gymnasium zu machen sei. Sei ferner wirklich in der Jugend ein so großer Drang zum Lateinisch-Schreiben und Sprechen, so würden nach dem Verbote sicher sich geheime Verbindungen zur ferneren Betreibung der Uebungen bilden. Die deutschen Studien litten unläugbar, denn jene Uebungen förderten nur formelle Productivität, dazu seien beide Sprachen in Syntax und Satzbau zu verschieden, als daß das gute Deutsch-Schreiben dadurch erleichtert werden könne. Das lerne man, wie gewiß jeden die Erfahrung gelehrt habe, erst nach der Schulzeit. Den Einwand des Professors Kraner habe er erwartet, aber er rechtfertige nur den grammatischen Unterricht, zu den weiteren Uebungen fehle selbst den meisten Lehrern die rechte Bildung und Fertigkeit, weil bei der außerordentlich feinen Ausbildung der Stilistik der Lehrer in der Beurtheilung der Aufsätze schwankend werde. Ist aber diese Beurtheilung unsicher, dann geht der rechte Nutzen verloren. Wie viel die Jüngeren bereits verlernt hätten, das zeige die Kritik der meisten Erstlingsschriften, deren Darstellung in der Regel scharfem Tadel unterliege. Sein „gleich jetzt" solle man übrigens ja nicht im überstürzenden Sinne verstehen.

Der Vorsitzende faßte zum Schluß das bisherige Ergebniß dahin zusammen, daß K. die sogenannten Extemporalien und Exercitien durchaus nicht beseitigt wissen wolle, und daß die weitere Erörterung sich einerseits auf die freien lateinischen Aufsätze, andererseits auf die Sprechübungen zu beziehen habe. In dieser Form die Discussion fortzusetzen, ward von der Versammlung gut geheißen.

Bei dem Beginn der zweiten Sitzung am 1. October knüpfte der Vorsitzende mit wenigen Worten an die bisherigen Verhandlungen an und faßte den Satz schärfer so auf, daß die lateinische Grammatik als ein wichtiger Unterrichtsgegenstand und die Schreibübungen als nothwendig und zweckmäßig anerkannt würden, daß aber Köchly die fernere Beibehaltung der freien lateinischen Aufsätze (mit vorläufiger Beseitigung des Sprechens) in Abrede stelle.

Professor Dr. Ameis, der zuerst das Wort nahm, wünscht, daß die starken und gewaltigen Kräfte der Versammlung seinen schwachen Worten

erst die rechte Beziehung geben möchten. Wenn K. die Extemporalien als bildend anerkenne und doch das Sprechen verwerfe, so erscheine ihm das als ein Widerspruch, denn das Sprechen sei nur ein schnelleres Extemporale. Hebe man die freien Aufsätze auf, so schwinde damit ein Maaßstab, der schwerlich durch etwas Anderes ersetzt werden könne. Bei der Lectüre pflegten auch schwache Köpfe mit ihren tüchtigeren Mitschülern gleichen Schritt zu halten, bei den Arbeiten aber zeige sich erst das wahre Talent. Endlich sei zu befürchten, daß bald nur sehr wenige die lateinischen Klassiker zu erklären im Stande sein würden. Die Behauptung, daß der deutsche Ausdruck durch jene Studien leide, habe K. nur durch die Berufung auf sich selbst und seine subjective Erfahrung gestützt. Auch die Berufung auf das Griechische sei nicht ganz stichhaltig, weil diese Sprache nicht so intensiv betrieben werde als die lateinische und dennoch freie Aufsätze darin von fähigen Schülern noch auf manchen Anstalten geliefert würden. Daß das Latein der Philologen schlechter geworden sei als z. B. im vorigen Jahrhundert könne er in der Allgemeinheit nicht zugeben.

Director Dr. Krüger hält zur Verständigung für nothwendig, daß man sich über die Vorfrage einige, ob Köchly die freien aus der Sphäre des Schülers gewählten Aufsätze verwürfe, weil er sie für schwieriger hält als die Uebersetzungen aus den Uebungsbüchern z. B. von Grotefend, Hand, Nägelsbach, Seyffert, von dem weniger die Palaestra Ciceroniana als die später erschienenen Materialien zur Anwendung zu empfehlen sei. Seine Ansicht gehe dahin, daß solche Uebersetzungen viel schwieriger seien, als die freien lateinischen Ausarbeitungen, sobald diese sich an die Lektüre des Schülers anschließen. Warum also das Schwierigere behalten und das Leichtere über Bord werfen? Vielmehr sei beides auch in den obersten Klassen zu verbinden und zwischen Aufsätzen und Exercitien zu wechseln. Bei jenen bewege sich der Schüler frei in einem beliebigen Kreise, bei diesen sei er verbunden dem gegebenen Gedanken eine entsprechende lateinische Form zu geben. Die Wahl der Themata sei freilich dabei von der größten Wichtigkeit, aber erfahrene Schulmänner könnten nicht in Zweifel gerathen oder in Irrthümer verfallen. Der Vorsitzende findet in Krügers Darlegung, daß die Aufsätze nicht schwieriger, sondern leichter seien, den richtigen Weg vorgezeichnet, der bei der weiteren Erörterung einzuschlagen sei.

Director Dr. Bonnell greift zunächst die historischen Gründe des Dr. Köchly an. Habe seit der Völkerwanderung die lateinische Sprache die Herrschaft erlangt, so sei dies nicht durch Gewalt geschehen, sondern der Grund davon liege in ihrer innern Vollendung, da sie als das herrlichste Product des menschlichen Geistes dastehe. Andere Sprachen hätten sich später herangebildet und gleichfalls ihr Recht erworben, ohne daß die lateinische je eine todte geworden wäre. Dann gehöre es zum Leben einer Sprache, daß sie von allen gesprochen werde? Wenn man selbst seit der Reformation sie beibehalten habe, so sei der Grund ein innerlicher, die Anerkennung der großen bildenden Kraft, die in ihr liege und die sie nie verlieren werde. Darum müsse sie auf dem Gymnasium so weit getrieben werden, daß sie der Schüler

frei handhaben könne und dadurch das Bewußtsein, daß er einen Lehrstoff beherrsche, erhalte. Dies Bewußtsein sei ein großer Schatz für den Schüler, weil es ihm den wissenschaftlichen Muth gebe sich auch zu schwierigeren Gegenständen zu wenden. Sei nun keiner Herr einer Sprache, der nicht selbstständig mit möglichst vollendeter Schönheit in ihr producirt habe, so würden wir durch Entfernung des Lateinischschreiben der Gymnasialbildung die Krone abschlagen. Was außerdem von zu befürchtenden geheimen Verbindungen für das Latein gesagt sei, betrachte er nur als einen Scherz; denn was wir den Schülern freilassen, wird leicht in Spielerei ausarten.

Professor Dr. Dietsch versteht K. so, daß der Fußsteig der lateinischen Arbeiten große ambages habe, und daß ein kürzerer Weg zu dem Ziele der geistigen Bildung führen müsse. Zwar seien dieselben, so lange die Universitäten diese Art der Darstellung beibehielten, eine Nothwendigkeit, aber hier frage es sich, ob die freien lateinischen Arbeiten wirklich eine Gymnastik des Geistes sind. Die Sprache ist der Odem des Geistes; dieser kann sich nur dadurch bewähren, daß er sich in der Sprache ausdrückt. Fordern wir von dem Schüler Production, solle er die Ideen lateinisch ausdrücken, so muß er sie vorher durchdenken und erfassen, sonst wird er nie zur rechten Klarheit kommen. Ist aber solche Klarheit blos auf diesem Wege zu erreichen? Könnte man in den deutschen Aufsätzen nicht schneller dazu kommen? Da lehrt die Erfahrung, daß der Schüler seine unklaren Vorstellungen mit größter Bequemlichkeit in unverstandene Worte hüllt. Dieser practische Nutzen macht es nothwendig die Uebungen beizubehalten, so lange als nicht ein sicherer Weg dargeboten wird.

Geheimerath Dr. Brüggemann erklärt sich mit Krügers Ansichten einverstanden, will aber die freien Arbeiten nicht blos geduldet, sondern selbstberechtigt wissen. Wird auch eingeräumt, daß die Exercitien und Extemporalien beizubehalten, so ist damit das letzte Ziel nicht erreicht. Die ersten Exercitien haben mehr die Formen, den etymologischen Theil der Grammatik, im Auge, dann treten die syntactischen Verhältnisse hinzu, aber noch fehle die oberste Sprosse in der Leiter. Erst die freie Arbeit lehre dem Schüler Gedanken in der Anschauungsweise des klassischen Alterthums, in der Form der Lateiner wiederzugeben. Er lerne daran die Gedankenformen und dringe tiefer in dieselben ein und somit bilden die Aufsätze das dritte Glied in der stufenmäßigen Entwickelung. Der practische Zweck ist gänzlich auszuscheiden; Diplomatie und Universität können uns nicht kümmern, da wir es nur mit einem Lernmittel zu thun haben. Sind dies die Aufsätze, so bleiben sie durchaus nothwendig und können durch nichts Anderes ersetzt werden.

Dr. Eckstein glaubt in der These Köchly's zwei Grundsätze zu entdecken, über die alle Schulmänner einig sein müßten. Das viel gebrauchte non scholae, sed vitae discendum glaube er geradezu umkehren zu müssen in den Satz scholae, non vitae discendum. Wenn das Gymnasium seinem Namen entsprechen und seine Aufgabe erfüllen wolle, so habe es nach den Bedürfnissen und Anforderungen des späteren Berufes nicht zu fragen; es habe die geistigen Kräfte auszubilden und zu stärken, es habe wissenschaft-

lichen Sinn zu erwecken, Lust und Liebe zum Lernen zu fördern und überlasse die eigentliche Berufsbildung der Universität. Böten die freien Aufsätze jene geistige Gymnastik, dann müßten sie beibehalten werden. Aber es sei auch ein anderer Satz zu beachten: abusus non tollit usum. Die bestehenden Mißbräuche seien in der Wahl der Aufgaben nicht zu verkennen; halte man sich in den von Krüger bezeichneten Grenzen, so würde man bald reichen Nutzen selbst für die gründlichere Auffassung der alten Schriftsteller verspüren. Fraglich sei auch, ob Dr. Köchly blos auf theoretischem Wege zu seiner Ansicht gelangt, oder durch eigene längere Erfahrung dahin geführt sei. Daß die lateinische Sprache noch fortlebe, könne er dem Director Bonnell nicht zugestehen; selbst im Mittelalter, dessen Schriftsteller oft in naivster Weise die Sprache schöpferisch behandelt und nach den Einflüssen der germanischen Sprachen weiter gebildet hätten, wäre die Sprache grammatisch erlernt worden und sei über den Kreis der Gelehrten und Gebildeten nicht hinausgekommen. Director Bonnell fand nur den Ausdruck „todte Sprache" als Mittel des Angriffs gefährlich. Eine beiläufige Aeußerung Eckfteins, daß Baiern bereits die freien lateinischen Aufsätze aufgegeben habe, wollte Studienlehrer Hoffmann dahin berichtigen, daß es dem Rector und dem Lehrer-Collegium frei stehe, solche Uebungen zu veranstalten, die z. B. in Nürnberg und Ansbach mit den Exercitien wechselten, aber es hatte sich der Ausspruch nur auf die Absolutorial-Prüfung beziehen sollen, für die Professor Dr. Halm das Wegfallen freier Aufsätze bestätigte.

Nachdem der Vorsitzende das Resultat der bisherigen Erörterungen noch einmal zusammengefaßt und Einzelnes weiter begründet hatte, forderte er Dr. Köchly auf, das Wort zur Gegenrede zu nehmen.

Der Redner spricht seinen wärmsten und innigsten Dank gegen die vielen tüchtigen Männer aus, die seine Ansichten auf eine freie und humane Weise bekämpft haben; er will selbst auf die Gefahr hin Manches zweimal zu sagen den einzelnen Rednern folgen. Der Bemerkung des Professor Ameis gegenüber, daß mit dem Aufheben der freien lateinischen Arbeiten der Maaßstab der Beurtheilung verloren gehe, gebe er zu, daß derselbe bis jetzt darin gesucht und auch gefunden sei, aber es handle sich eben darum, ob man ihn noch jetzt festhalten müsse und ob nicht die deutschen Arbeiten dieselbe Stelle einzunehmen geeignet seien. Die wörtliche Uebersetzung der Schriftsteller sei eine Klippe für den deutschen Stil, weil sich lateinische Constructionen und Satzverbindungen einnisten; das aber sei gerade kein Unglück und die Klippe müsse man umschiffen. Die Behauptung, daß auch der deutsche Stil durch die lateinischen Aufsätze gebildet würde, müsse er entschieden zurückweisen. Nur ein Mann, Fr. Jacobs, sei Meister der Darstellung in beiden Sprachen, sonst seien die Latinisten nicht die besten deutschen Stilisten. Uebrigens wolle er die freien Arbeiten nicht verboten wissen; man könne den fähigen Schülern immerhin überlassen sich in solchen Uebungen zu bethätigen und es damit halten, wie mit der lateinischen Versification, die noch an manchen Schulen sogar gefordert werde. Die Verschlechterung des

Lateins bei jüngern Philologen sei nicht in Abrede zu stellen; damit solle auch gar kein Vorwurf ausgesprochen, sondern nur eine nothwendige Erscheinung zum Bewußtsein gebracht werden.

Die Einwendungen des Directors Krüger seien ihm sehr wichtig und erheblich erschienen. Sind die freien Arbeiten leichter als die Uebersetzungen, so sieht man daraus, daß die Lehrer die Uebungen mit practischem Tacte geleitet haben. Aber hat das allgemeine Gültigkeit? Krügers Behauptung, daß der Schüler nicht nach Gedanken zu suchen habe, daß er sie nach Belieben drehe und wende, daß er der Form wegen manches fallen lasse, nehme er für sich in Anspruch, denn es ergebe sich daraus der schlimme Umstand, daß der Schüler über dem Suchen nach der Form den Gedanken aufgebe und seine innere Ueberzeugung nicht ausdrücke — ein Uebelstand, der selbst auf die deutschen Arbeiten einwirke.

Dem Director Bonnell gibt er die innere Vollendung der lateinischen Sprache gern zu, aber läugnet, daß blos diese ihr den Sieg verschafft habe, während das ungeheure Material, welches sie den germanischen Völkern zubrachte, und Kirche und Recht entschieden. Wohl aber frage es sich, ob die lateinische Sprache noch jetzt der deutschen als gleichberechtigte Schwester gegenüber stehe. Der alte Sieg dürfe uns nicht mehr zwingen, das Lateinische als nothwendig für jeden festzuhalten.

Bei der vorgerückten Zeit mußte die Debatte abgebrochen und ihre Fortsetzung für die folgende Sitzung aufgespart werden. Schließlich drückte Ober-Schulrath Rost sein Bedauern aus, dem Schlusse nicht mehr beiwohnen zu können, bat aber keinen Beschluß zu fassen, der den Interessen der Gymnasien gefährlich werde bei der Menge von Vorurtheilen, in denen das Publicum und selbst die Behörden befangen seien. Ein bestimmter Ausspruch über die Beibehaltung des Lateinischen in seinem jetzigen Umfange sei zu geben und bei der Formulirung desselben mit großer Vorsicht zu verfahren. Director Krüger empfiehlt die Methodik der freien lateinischen Arbeiten zur Erwägung.

Im Anfange der dritten Sitzung am 2. October gab der Vorsitzende zuerst dem Professor Heydemann das Wort, der über die neu begründete Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu berichten gewünscht hatte.

Dieser bittet um Entschuldigung, daß er eine so interessante Debatte unterbreche, hält aber auch den Gegenstand, über welchen er mit wenigen Worten zu reden beabsichtige, für interessant genug für die pädagogische Section. Seit 1843 bestehe in Berlin ein Verein von Gymnasiallehrern, welcher außer dem Zwecke der geselligen Vereinigung auch den verfolge, pädagogische Fragen zu verhandeln und literarische Berichte über die wichtigsten Erscheinungen bald in kürzeren Mittheilungen, bald in tiefer eingehenden Beurtheilungen zu geben. So sei bereits ein tüchtiges Material zusammengebracht, das wohl verdiene veröffentlicht zu werden. Nach reiflicher Ueberlegung sei der Entschluß entstanden eine Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu begründen, nicht um zu den bereits vorhandenen vortrefflichen Journalen ein neues gleichartiges hinzuzufügen, sondern eine neue zu geben, die den

von einem Schulmanne an eine dem Gymnasialwesen gewidmete periodische Schrift zu machenden Anforderungen entspreche. Der Prospectus sei den Directoren der preußischen Gymnasien bereits mitgetheilt, er wolle denselben in der Kürze wiederholen. Die erste Abtheilung solle Abhandlungen geben, zumeist pädagogisch-didactische, die zweite literarische Berichte, die dritte Verordnungen der Behörden auch des Auslandes, die vierte Personal-Notizen, die fünfte vermischte Nachrichten, und die sechste solle unter dem Titel pädagogischer Miscellen zu einer Palästra werden, in der sich Zweifel, Vorschläge, Meinungen aussprächen. Die Redaction, gebildet aus dem Sprecher und Professor Dr. Mützell, richte an die Versammlung die Bitte ihr Vertrauen zu schenken und durch Mittheilung von Abhandlungen, Miscellen und Schulschriften Theilnahme zu beweisen. Freilich sei zunächst bei vierteljährlichen Heften der Raum nicht groß, dafür aber der Preis gering. Schließlich fühle er sich gedrungen zwei Mißverständnisse zu beseitigen, von denen der eine in dem gegen Berlin herrschenden Vorurtheile bestehe, als suchten die dortigen Gymnasiallehrer etwas Exclusives. Ob dieses Vorurtheil begründet sei, wolle er nicht untersuchen, könne aber auf das ehrlichste versichern, daß dem nicht so sei. Die Notiz des Titels „im Auftrage und unter Mitwirkung des berlinischen Gymnasiallehrer-Vereins" solle eine Garantie geben. Ein anderer Vorwurf, sie beabsichtigten eine „radicale" Zeitschrift zu begründen lasse nur bedauern, daß sich solche Namen auch auf dies Gebiet verlaufen hätten; sie wollten nicht Partei nehmen, allen Ansichten Aufnahme gestatten, sobald es die Sache, nicht die Person gelte. Das erste Heft werde mit dem Beginne des nächsten Jahres erscheinen.

Dr. Köchly, der zur Vollendung des unterbrochenen Vortrags nun das Wort nahm, verspricht, weil die Zeit dränge, kurz zu sein und darum seinen Gegnern nicht mehr Schritt für Schritt zu folgen, sondern das, was er noch zu sagen habe, unter einige Hauptgesichtspunkte zu subsumiren. Dieser Punkte seien zwei, der materiell-practische und der ideell-ethische. Jener gehe darauf hinaus: die freien Arbeiten sind das letzte nothwendige Ziel des lateinischen Unterrichts, weil sie gewöhnen in einer fremden Sprache zu denken. Dagegen müsse er auf den historischen Boden zurückkommen: Ja, so mußte es sein, so lange die lateinische Sprache die nothwendige Eigenthümlichkeit jedes Gebildeten und Gelehrten war. In der Gegenwart haben sich die Sachen geändert, jenes könne nur noch das Ziel philologischer Bildung sein. Der zweite Punkt, die freien Arbeiten gewähren eine Gymnastik des Geistes, weil sie den Schüler seine Gedanken scharf und klar zu fassen gewöhnen, sei zuzugeben, aber daraus folge nichts für die Beibehaltung, weil jedes Lernmittel, richtig aufgefaßt, denselben Nutzen darbiete. Vom historischen Standpunkte aus dürfe die Gegenwart nicht dabei bleiben. Aber selbst eine Stärkung des Characters liege in jenen Arbeiten, weil sie Kraft und Muth geben alle wissenschaftlichen Schwierigkeiten zu bekämpfen. Doch darum handle es sich eben, ob das Latein, so wie früher, Hauptlehrstoff bleiben solle. Der Centralpunkt muß jetzt sein: Die freie und gewandte Handhabung der Muttersprache in mündlicher und schriftlicher Dar-

stellung, ein richtiges Verständniß und eine gründliche Erklärung der griechischen und römischen Schriftsteller. Denn in Zukunft müßten die beiden alten Sprachen gleichgestellt, beide gleich sorgfältig betrieben werden. Nun dürfe er nur noch wünschen, daß die mit ihm einverstandenen Herren ihre Zustimmung aussprächen. Rost's Befürchtungen seien eine Thatsache, aber solchen Angriffen begegne man nicht durch Ignoriren, sondern durch Berücksichtigen, und Verderbliches könne er in einer Abstimmung nicht erblicken. Zu einem eigentlichen Schlusse sei die Versammlung nicht gekommen; er habe nur anregen wollen und empfehle denen, die ferner auf diesem Gebiete gegen ihn auftreten wollten, sein Schriftchen „Zur Gymnasial-Reform" zur Berücksichtigung. Daß dasselbe Viele verletzen werde, wisse er wohl, aber er habe besonders in Sachsen, wo es kein Organ sich auszusprechen gebe, so auftreten müssen. Die schlimmen Folgen würden auf seine Person fallen, das Gute aber der Sache zufallen. Schließlich gab er noch einige Aufschlüsse über den gleichfalls in jener Brochüre angeregten Gymnasial-Verein, zu dem bereits 40 Männer aus verschiedenen Ständen ihre Mitwirkung zugesagt hätten.

Der Vorsitzende dankt dem Redner dafür, daß er der Versammlung durch seine Thesis Leben eingehaucht habe und resumirt, daß K. den Nutzen und Werth der lateinischen Arbeiten nicht in Abrede gestellt habe, daß aber die deutsche Sprache, die viel wichtiger sei, denselben Nutzen gewähre und daß also von diesem Standpunkte aus die Verhandlungen fortgesetzt werden könnten.

Dr. Eckstein findet in den letzten Erklärungen des Dr. Köchly den richtigen Weg zur Ausgleichung der widerstrebenden Ansichten und ein befriedigenderes Resultat, als ängstliche Gemüther, wie ihm scheine ohne allen Grund, befürchtet hätten. Ihm sei es von Anfang an bedenklich erschienen das Lateinischschreiben als Lehrgegenstand abgesondert von den übrigen Lehrobjecten zu betrachten. Hier müsse die deutsche Sprache, deren hohe Bedeutung als Lehrmittel für die Gegenwart schwerlich ein Schulmann verkennen könne, ergänzend und erweiternd eintreten, indem bei den deutschen Aufsätzen der Schüler seine Productivität bewähre, während er sich bei den lateinischen mehr reproducirend verhalte.

Director Dr. Foß hält die Fassung eines Beschlusses, der freilich kein bindender sein könne, für nothwendig und wünscht eine Entscheidung, ob wir der Ueberzeugung sind, daß das Lateinischschreiben bei dem gegenwärtigen Stande der klassischen Studien auf den Gymnasien ein integrirender und nothwendiger Theil des Gymnasialunterrichts, oder ob sie abzuschaffen sind. Unsere Ueberzeugung darüber gründe sich theils auf theoretische Gründe, theils auf die Erfahrung. Nur jene seien hauptsächlich verhandelt und doch seien wir meist practische Schulmänner, die auch nach ihren Erfahrungen reden könnten und darum sei in die Frage aufzunehmen, daß wir nach unserer erfahrungsmäßigen Ueberzeugung redeten und stimmten. Nur so würden Mißverständnisse bei dem übelwollenden Publikum vermieden. Die Furcht davor dürfe uns noch weniger bestimmen, weil man sagen würde, die Schulmänner wollen die freien Arbeiten nur deshalb, weil sie einsehen, daß es

nach ihrer Aufhebung mit ihnen vorbei ist und die Philologie als ein altes Meuble in die Rumpelkammer geworfen werden müsse. Bei der Erfahrung könnten auch Schüler entscheiden und so theile er das frische Zeugniß eines jetzt die Rechte studirenden Schülers mit, der bei der Erwähnung vorliegender Verhandlungen augenblicklich mit Eifer gesagt habe „nur nicht das Latein-Schreiben und Sprechen abgeschafft, dem ich außerordentlich viel zu verdanken freudig bekenne" und solcher Schüler kenne er eine große Anzahl. In Bezug auf die Fragestellung macht Dr. Köchly das Amendement „die freien lateinischen Arbeiten" für das Lateinisch-Schreiben, was Foß auch sofort annimmt, da er nichts Anderes dabei im Sinne gehabt habe.

Der Vorsitzende will vor der Abstimmung noch einmal den Gang der Verhandlung in's Gedächtniß rufen. Besorgnisse habe er nicht, denn eine Ansicht müsse man ohne Furcht aussprechen, sobald sie gereift sei, aber Ansichten, die noch im Werden begriffen sind, mit einer gewissen Auctorität vor das Publicum zu bringen, sei bedenklich. Einig sind wir darin, daß das Studium der lateinischen und griechischen Schriftsteller in voller Geltung bleibt, daß die grammatischen Studien nach wie vor gründlich betrieben und daher Extemporalien und Exercitien zu üben. Fraglich ist es ob die gegen die Aufsätze geäußerten Bedenken durch die Beseitigung von Mißbräuchen nicht sich heben und eine Methode sich finden lasse, die fernere Zweifel ausschließt. Durch die schon jetzt ausgesprochene Ansicht würden vielleicht fernere Versuche abgeschnitten und dem, der sie machen wolle, Hindernisse bereitet. Darum könnten wir uns wohl mit dem bisherigen Ergebnissen begnügen, später die methodischen Fragen erörtern, und dann, wenn jeder genau wisse warum es sich eigentlich handle, zu einer Abstimmung schreiten. So wesentlich Klarheit über die Methode sei, so machten zwar Methoden, wie wir alle wüßten, den Lehrer nicht tüchtig, aber die Erfahrung sei doch ein zu wichtiger Moment, als daß man leicht darüber hinweggehen dürfe. Seine Anfrage, ob sich die Versammlung mit dem bisherigen Resultate begnügen und zum Schlusse der Verhandlung schreiten wolle, schien die Zustimmung der Anwesenden zu erhalten, ohne daß es gerade sicher heraustrat. Daher verlangte Geheimerath Brüggemann und Dr. Köchly einen Schluß in bestimmten Sätzen und letzterer stellte den Satz auf: die Versammlung erkennt an was der Vorsitzende bereits vorher über die Erörterung zusammengestellt hat und läßt die Frage über die freien lateinischen Aufsätze bis zu einer Besprechung ihrer Methodik noch unentschieden. Allein Geheimerath Brüggemann glaubt, daß die Versammlung in ihrer Ueberzeugung noch weiter gehen könne, wenn sie den von Eckstein aufgestellten Unterschied der Production und Reproduction beachte und meint, sie würden unzweifelhaft dahin gehen: die freien lateinischen Arbeiten sind als Lernmittel beizubehalten auf dem richtigen methodischen Prinzipe der Reproduction. Der Vorsitzende meint zwar darin liege vor der Erörterung der Methode ein praeiudicium, da ja dieselbe noch nicht constatirt sei, stellt aber dann drei Anfragen, über welche, so wenig es auch bei wissenschaftlichen Fragen auf Quantitäten ankommt und so sehr auch

die Versammlung durch die bereits erfolgte Abreise vieler Theilnehmer gelichtet war, förmlich abgestimmt wurde durch Cheirotonie.

1) Die Versammlung erkennt an, daß es eine Frage der Zeit ist, ob die freien lateinischen Aufsätze in den Gymnasien beizubehalten sind oder nicht (Köchly's Antrag), für welchen 29 Stimmen waren.

2) Die Versammlung erklärt, daß die freien Aufsätze beizubehalten sind, insofern sie unter zweckmäßiger Leitung auf Reproduction sich beschränken (Brüggemann's Formulirung), für welche sich eine entschiedene Majorität von 46 Stimmen ergab.

3) Die Versammlung hält es für nothwendig, ehe die Frage über die Aufsätze zur Abstimmung gebracht wird, die Methodik derselben in gründliche Erwägung zu ziehen (Peters Antrag, für den sich 35 Anwesende erhoben).

Nachdem der Vorsitzende die Versammlung aufgefordert hatte den beiden Secretären Dank für die übernommene Mühwaltung auszusprechen, ward mit Zustimmung der Anwesenden Dr. Eckstein beauftragt in einer pädagogischen Zeitschrift einen ausführlichen Bericht über die Verhandlungen zu geben, wozu derselbe außer der Mittelschule die neue Zeitschrift für Gymnasialwesen in Vorschlag brachte, deren anwesender Redacteur Professor Heydemann sich gern zur Aufnahme bereit erklärte. Einen weiteren Antrag des Präsidenten, daß Dr. Eckstein auch in der General-Versammlung über die Verhandlungen der pädagogischen Abtheilung Bericht erstatten möge, mußte derselbe ablehnen, weil Niemand dazu berufener sei als der Consistorialrath Peter selbst. Diesem, der mit so großer Umsicht die dreitägigen Verhandlungen geleitet, brachte die Versammlung auf Ecksteins Antrag durch lebhafte Acclamation ihren Dank, worauf eben derselbe den Vorsitzenden bat bei seinem Berichte den beiden Präsidenten der allgemeinen Versammlung, den Geheimen Hofräthen Hand und Göttling, im Namen der pädagogischen Section auf das herzlichste zu danken für die zuvorkommende Bereitwilligkeit, mit der sie es uns möglich gemacht hätten in einem so zahlreichen Kreise von Amtsgenossen eine wichtige Frage in anregender, lebendiger Weise zu erörtern.

Verzeichniß der Theilnehmer an der pädagogischen Abtheilung nach der Reihenfolge ihrer Einzeichnung.

1. Consistorialrath Dr. Peter aus Hildburghausen, Vorsitzender.
2. Rector Dr. Eckstein aus Halle, erster Secretär.
3. Oberlehrer Dr. Daniel aus Halle, zweiter Secretär.
4. Geheimerath Dr. Brüggemann aus Berlin.
5. Dr. Schaub, Regierungs- und Schulrath aus Magdeburg.
6. Bonnell, Gymnasialdirector aus Berlin.
7. Director Dr. Krüger aus Braunschweig.
8. Dr. Zenker, Director eines Knabeninstituts zu Jena.
9. Oberlehrer Dr. Liebmann aus Halle.
10. Dr. Arnold, Gymnasiallehrer und Privatdocent in Halle.
11. Studienlehrer Hoffmann aus Nürnberg.
12. Dr. Kannegießer, Director und Professor aus Breslau.

13. Professor Wunder aus Meißen.
14. Professor Dr. Kraner aus Meißen.
15. Dr. Weißenborn, Professor am Gymnasium in Eisenach.
16. Dr. Tittmann in Jena.
17. Wehner, Candid. theol. in Jena.
18. Oberlehrer J. Uhlworm aus Arnstadt.
19. Dr. Böhme, Gymnasiallehrer aus Halle.
20. Heydemann, Professor aus Berlin.
21. Schubart, Candid. philol. aus Weimar.
22. Haberland, Conrector am Lyceum zu Eisenberg.
23. Professor Dr. Stoy in Jena.
24. Gymnasiallehrer Dr. Doberenz aus Hildburghausen.
25. Professor Dr. Lieberkühn aus Weimar.
26. Professor Dr. Wiese aus Berlin.
27. Dr. Gustav Wolff aus Berlin.
28. Rector Dr. Zeiß in Jena.
29. C. Trebitz, Cand. theol. in Jena.
30. Fr. Sostmann, Cand. theol. in Jena.
31. J. F. Bulle, Oberpfarrer in Pösneck.
32. Dr. F. Ranke, Director aus Berlin.
33. Dr. Raphael Kühner aus Hannover.
34. Mösta aus Eschwege, Gymnasiallehrer.
35. Dr. Chr. Klopffleisch, Archidiaconus in Jena.
36. Professor Dr. Weber aus Weimar.
37. Professor Dr. Bent aus Weimar.
38. Prorector Göll aus Schleiz.
39. Härtel, Cand. theol. aus Weimar.
40. Dr. Bergmann aus Berlin.
41. Bartholomäi, Candidat zu Jena.
42. Dr. Henneberger, Gymnasiallehrer aus Hildburghausen.
43. Dr. Steinhart, Professor in Pforta.
44. Dr. Seyffert Professor aus Berlin.
45. Gymnasiallehrer Täuber aus Berlin.
46. Rector Dr. A. Rein aus Crefeld.
47. Dr. Kießling, Consistorialrath aus Posen.
48. Wilhelm Rein, Professor in Eisenach.
49. Dr. C. Böttger, Gymnasiallehrer in Rudolstadt.
50. Dr. Elze aus Neu-Brandenburg.
51. K. Becker, Lehrer im Zenkerschen Institut in Jena.
52. Hofdiakonus Weißker aus Schleiz.
53. H. Rentsch, Cand. theol. in Jena.
54. Dr Köchly aus Dresden.
55. Oberschulrath Dr. Rost aus Gotha.
56. Professor Dr. Calmberg aus Hamburg.
57. Oberlehrer Peter aus Zeitz.

58. Oberlehrer Dr. Rinne aus Zeitz.
59. K. Halm, Professor in Speyer.
60. Professor Dr. Habich aus Gotha.
61. Dr. O. Schneider, Gymnasiallehrer aus Gotha.
62. Dr. Ameis, Professor aus Mühlhausen.
63. K. Kelbitz.
64. Dr. Schronter aus Halle.
65. Dr. Niemeyer aus Halle.
66. Collaborator Billig aus Jena.
67. Dr. Dietsch, Professor aus Grimma.
68. Müller, Adjunct in Pforta.
69. Dr. J. Eckhardt aus Halle.
70. Dr. Bormann, Adjunct aus Roßleben.
71. Professor Dr. Sauppe, Gymnasialrector aus Torgau.
72. Dr. W. Corte, Gymnasiallehrer aus Zerbst.
73. Oberlehrer Rothmann, Subrector aus Torgau.
74. F. Fiedler aus Dessau.
75. Dr. Kindscher aus Dessau.
76. Dr. Corßen, Adjunct in Pforta.
77. G. Kahnt, Prorector aus Zeitz.
78. Dr. Walz, Professor aus Tübingen.
79. Dr. Pabst, Director aus Arnstadt.
80. M. Herzog, Schulrath und Director aus Gera.
81. W. Kronfeld, Lehrer an der Realschule in Jena.
82. Richter, Lehrer in Jena.
83. K. Kercher, Lehrer in Dornburg.
84. F. Notz, Lehrer in Jena.
85. A. Beinitz, Collaborator in Jena.
86. Kirchberg, Cand. theol. aus Wienrode.
87. Chr. W. Klötzner, Superintendent aus Eisenberg.
88. Professor Dr. Haase aus Breslau.
89. Conrector Höpfner aus Jena.
90. A. Lobe, Lehrer aus Jena.
91. Dr. Weidemann, Rector der Realschule in Saalfeld.
92. Dr. Fischer, Gymnasialdirector aus Meiningen.
93. Dr. H. Niemeyer, Director der Frankeschen Stiftungen in Halle.
94. O. Nasemann, Gymnasiallehrer aus Halle.
95. Conrector Bretschneider aus Gera.
96. Dr. Fr. Berger aus Gotha.
97. Dr. B. Stark aus Jena.
98. Professor Dr. Döderlein aus Erlangen.
99. Director Dr. Foß aus Altenburg.
100. Oberlehrer Dr. Voigt aus Halle.
101. Dr. Haltaus, Gymnasiallehrer aus Leipzig.
102. B. Gisele in Jena.

Schulnachrichten.

Das Fürstenthum Hohenzollern-Sigmaringen besitzt 2 Gymnasien je mit einer niedern Realschule, das zu Sigmaringen (s. Mittelschule 1846, II. S. 314.) und das zu Hedingen. Der Lehrplan des letzteren ist:

	Gymnasial- und Realklassen.			Gymnasialklassen.			
Kl.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Religion	2			2		2	
Deutsche Sprache	4		3	3		4 (Poetik)	
Latein	[G. 10		10]	8 (+ 2)		8 (+2, VII.)	
Französisch	[R. 5]		R. 4 G. 3	3		3	
Griechisch	—	—	—	4	4	5 (+ 2)	
Hebräisch	—	—	—	—	—	2	
Geographie	3		1	—	—	—	—
Geschichte	—	—	3	3		3	
Arithmetik	4		G. 3 R. 2	3		4	
Geometrie	2		R. 2				
Naturgeschichte	R. 2		—	2		2	
Geom. Zeichnen	—	—	R. 2	—		—	
Physik	—	—	R. 3	—		—	
Schönschreiben	2		1	—		—	
Zeichnen	2		2	(2 mit III.)			

Gesang I. Abth. 2, II. 1 Stunde. Turnen, alle Klassen zusammen 3 Stunden. Schwimmen 5 Mal wöchentlich im Sommer.

Die Lehrerzahl, welche diesen complicirten Stundenplan (zusammen 142 St.) ausfüllt, ist 7, ohne den Gesanglehrer. Die Anstalt hat in letzter Zeit einen häufigen Rektoratswechsel erfahren. Der provisorische Rektor Dr. Rauch (im J. 1845 noch am Gymnasium zu Sigmaringen) ist mitten im Sommer abgetreten.

Die ganze Anstalt zählte 1846: 46 ordentliche Schüler (32 G., 14 Realsch.), von denen 8 im Lauf des Schuljahrs austraten; und 2 Gäste (R.).

Das Programm enthält blos Schulnachrichten.

Nachschrift.

Ueber mehrere vorliegende, an die Redaktion eingesandte Gegenstände, namentlich

Religionslehrbücher,
Altdeutsche Schulliteratur,
Deutsche Lese- und Sprachbücher,
Physikalische und Geographische Lehrbücher und Atlasse,

wird das nächste Heft ausführlichere Berichte bringen. Sch.

I. Abhandlungen.

Ueber Nationalerziehung.

Ein Vortrag von Professor Dr. Klumpp in Stuttgart.

Es war im Jahr 1808, in jener Zeit, in welcher das Gestirn des großen Gewalthabers noch hoch im Scheitel stand und seine versengenden Strahlen auch auf unser armes Vaterland herabschickte, — die Hauptstadt des deutschen Nordens war voll von Franzosen, die in ihrem Uebermuthe Preußen bereits als Provinz des großen Kaiserreichs betrachteten, — in dieser schwersten und schmachvollsten Zeit Deutschlands war es, als der edle Fichte mitten in dem von den Siegern besetzten Berlin in einer Vorlesung, vor zahlreicher Versammlung, sich über die damalige Lage Deutschlands und über das einzige Rettungsmittel aus seiner Schmach mit tiefer Wahrheit und kühner großherziger Gesinnung also aussprach: „daß wir es nicht mehr vermögen, thätigen Widerstand zu leisten, springt in die Augen und ist von Jedermann zugestanden. Wie können wir nun die Fortdauer unseres dadurch verwirkten Daseyns gegen den Vorwurf der Feigheit rechtfertigen, was bleibt uns zu thun übrig? — Unsere Verfassungen werden Fremde uns machen, unsere Bündnisse und die Anwendung unserer Streitkräfte uns anzeigen, ein Gesetzbuch wird man uns leihen, selbst Gericht und Urtheilsspruch und Ausübung derselben wird man uns bisweilen abnehmen. Blos an die Erziehung hat man nicht gedacht; in dieser wird man uns ungestört lassen, und diese ist es allein, die uns retten kann."

So sprach Fichte damals. Bald darauf erschienen diese seine begeisterten „Reden an die deutsche Nation“ in denen er die Erziehung eines neukräftigen Geschlechtes, **eine National-Erziehung**, verlangt, auch öffentlich und zündeten wie Blitze weit herum in den Gemüthern.

Es sind seitdem beinahe 40 Jahre vergangen, jene Periode gehört bereits der Geschichte an, denn nur die Erinnerung von uns, den älteren Männern, reicht noch in sie zurück, Vieles und Großes ist seitdem an uns vorübergegangen, die Ereignisse, gewaltige Weltereignisse, haben sich gedrängt, eine neue Generation und eine neue Zeit ist da. Wir genießen der Früchte eines mehr als 30jährigen Friedens, ungeheure Entwicklungen und Fortschritte in allen Gebieten des geistigen und materiellen Lebens haben sich ergeben, aber ein Ziel haben wir noch nicht erreicht. Wohin wir blicken, umgeben uns ungelöste Fragen, in Wissen und Leben, in Staat und Kirche, im großen Weltdrama und in den Gränzen des kleinsten Staates entwickeln sich immer gewaltigere und unheimlichere Bewegungen, um ideelle und materielle Güter entbrennt der Kampf, und muß vielleicht bald um die ersten Bedingungen und Bedürfnisse des Lebens geführt werden.

Ist, frage ich, jene wichtige Frage gelöst, für welche Fichte so begeistert sprach, und für welche unser Volk sich dann erhob und in Kampf und Tod ging? Die Generation, welcher jene von Fichte geforderte Nationalerziehung ihre deutsche Richtung und Bildung geben sollte, ist sie das geworden, was er verlangte, bilden wir, denn wir sind diese Generation, ein Volk in welchem die alte Gottesfurcht und Treue, die alte Kraft und der alte Ernst, die alte Vaterlands- und Freiheitsliebe die bewegenden Kräfte sind, bilden wir ein großes, im Innern einiges nach außen starkes und geachtetes Volk?

Ich weiß wohl, was man gerne und zum Theil mit Recht darauf antwortet; — aber ich frage weiter: wenn wir es selbst nicht sind, erziehen wir wenigstens unsere Jugend dafür? Denn ich sage mit Fichte: die Erziehung muß man uns lassen, und läßt sie uns, sie ist unser eigenstes, unser vollkommen freies Gebiet.

Und wenn nun die Antwort vielleicht abermals verneinend

ausfällt, können wir auch die Schuld von uns abwälzen? Einer der denkendsten und tüchtigsten Erzieher Deutschlands, der ehrwürdige Salzmann, sagt einmal: „von allen Fehlern Deiner Zöglinge suche vor allem Andern die Ursache in Dir selbst.“ Wollen wir diesen Prüfstein nicht etwa auch an uns anlegen?

Ich denke, es ist immer noch an der Zeit, über Erziehung und namentlich über National-Erziehung zu sprechen, und so erlauben Sie mir denn, Ihnen einige Gedanken darüber vorzulegen.

Ein leiblich und geistig gesundes und tüchtiges Volk wird allen seinen Lebens-Aeusserungen auch sein eigenthümliches Gepräge aufdrücken, und dieses Gepräge wird dann naturgemäß und nothwendig auch in seine Erziehung übergehen, und sie von selbst zur Nationalerziehung machen. Wie aber Despotismus von oben, oder Selbstsucht und sittliche Corruption von unten, wie sogar die Macht der Umstände einem Volke sein innerstes Heiligthum, seinen volksthümlichen Charakter, schwächen und am Ende ganz nehmen können, dafür gibt die Geschichte nur zu laute und traurige Zeugnisse. Blicken wir doch nur auf das nachbarliche Elsaß, diesen uralten schönen Gau unseres deutschen Vaterlandes und seinen ehrwürdigen Münster hinüber, der bereits, wie ein Verbannter im fremden Lande, dasteht. Es gehört deswegen unter die ersten und heiligsten Pflichten eines Volkes, über diesem Kleinode seiner Nationalität mit eifersüchtiger Strenge zu wachen, und damit sie die rechte Unterlage, den rechten festen Halt bekomme, sie schon in die Kreise der Jugend zu verpflanzen, dort sie anzubauen und zu pflegen.

Daß wir das tausendfach versäumt, daß wir uns beinahe Jahrhunderte lang darin schwerer Verschuldung anzuklagen haben, wer mag das bestreiten? Oder soll ich an unsere bekannte mattherzige Ausländerei erinnern, welche sich so gerne des eigenen Vaterlandes und des deutschen Namens schämte?

Oder an die unselige Kluft, welche unser Volk so lange in scharf geschiedene Stände trennte, und welche nicht etwa von despotischen Regierungen, sondern von dem Hochmuthe der sogenannten Gebildeten ausging, die sich im 16. und 17. Jahrhunderte in schnöder Selbstsucht vom Volke zurückzogen, bis die

mannhafte Selbstständigkeit und die geistige Bildung, welche sich das Bürgerthum in würdiger Anstrengung errungen hatte, wieder unterging, seine Poesie verklang und das Volksleben verkümmerte?

Oder soll ich an die Gelehrten-Schule erinnern, welche zum einseitigsten Formalismus heruntergesunken, ihre Zöglinge statt zur deutschen Nationalität heranzubilden, sie lange genug umgekehrt derselben beinahe entfremdete?

Oder an manche unserer Dichter und Schriftsteller, welche doch die ersten Wortführer und Dollmetscher des Volkes und deren Werke die Blüthe der Volkseigenthümlichkeit sein sollen? Hat es nicht, um nur Einen zu nennen, etwas wahrhaft wehmüthiges, daß unser größter Genius, Göthe, der seine Zeit beherrschte und lenkte, sich kühl und stolz von seinem Volke abgewendet hat? Hätte er, wie einst Klopstock oder wie unser Uhland und seine Freunde, ein rechtes volles Herz für dasselbe gehabt, und diese Gefühle in seinen Gedichten ausgeströmt, wie tief hätte er dann erst wirken, was hätte er dann seinem Volke werden können!

Oder, denn ich könnte eigentlich noch eine lange Reihe solcher Fragen machen, will ich mit einer uns ganz nahe liegenden schließen: Gibt es einen Faktor in der Erziehung, der in seiner äußern Erscheinung, wie in seiner Idee mehr den Charakter eines wahrhaft nationalen Erziehungs-Momentes an sich trüge, als das Turnen? und warum ist es mehr als 30 Jahre lang mit solcher Theilnahmlosigkeit behandelt worden? Ich weiß wohl, man hat sich bitter beklagt, daß die Turnplätze von den Regierungen geschlossen worden seien. Es ist wahr; allein ich frage, sind sie da etwa besucht worden, wo sie nicht geschlossen waren? In unserem Württemberg, Dank sei es der männlichen Weisheit und Festigkeit unsers edlen Königs, war nie von einem Verbote die Rede, aber welche Theilnahme hat es gefunden? Als ich vor nun gerade 26 Jahren den hiesigen Turnplatz eröffnete, da mußte ich aus einer Zahl von etwa 800 Schülern mit 50 und dann mit 100 Turnern beginnen, — begleitet von dem Achselzucken und spöttischen Bemerkungen und Einreden und Mißtrauen, nicht der Behörden, sondern der Eltern und der Jugend; und die

höchste Zahl, die ich und später mein Freund und Nachfolger erhielten, waren 2—300; und um damals im ganzen Württemberg ½ Tausend Turner zusammenzubringen, hätte man wohl mit der Diogeneslaterne suchen müssen.

Und auch jetzt, nachdem seit 2 Jahren durch die wohlthätige Regierungsmaßregel das Turnen sogar öffentliche Schul- und Erziehungssache geworden ist und im ganzen Lande allgemein frisch und eifrig geturnt wird, und alles sich zudrängt, — ist es hier in der Hauptstadt, im Mittelpunkte des Landes, etwa anders geworden? Der Turnplatz ist erweitert und neu eingerichtet, die Lehrer sind da, aber von sämmtlichen Schülern der höheren Anstalten turnt kaum die Hälfte; die andere Hälfte sieht gleichgültig oder vornehm zu, und wir, ihre Eltern und Lehrer und Erzieher, die wir sie dazu ermuthigen und drängen sollten, — nun, wir sehen auch zu.

Doch die Klage und namentlich die Selbstanklage hat nur dann Werth, wenn mit ihr auch die Einsicht und der Wille zu ihrer Beseitigung gegeben sind, und aus ihr kräftige Entschlüsse erwachsen, und dazu möchte ich denn einige Andeutungen geben.

Wenn von nationaler Erziehung die Rede ist, so denken wir neben der Erziehung des Elternhauses unwillkührlich und mit Recht sogleich auch an die antike, an die griechische und römische und eben damit an die dort herrschende öffentliche Erziehung. Dieser letzteren allerdings, wenigstens in der antiken Weise, entbehren wir beinahe ganz.

Die lange dauernde Bevormundung von oben, die Gleichgültigkeit gegen nationale Interessen von unten, die oben bezeichnete unglückliche und unnationale Trennung der Stände, die Selbstsucht, die so vielfach an die Stelle des Gemeinsinns trat, und die jede Anforderung mit dem faulen Schlagworte, was geht das mich an, ablehnte, alles dies, übrigens freilich auch manche andere weniger verschuldete Differenzen zwischen dem antiken und modernen Staate hatten die öffentliche Erziehung wenigstens im Sinne der alten nahezu ganz verschwinden lassen. Und doch hatte sie etwas so Schönes, so tief in das öffentliche Wohl Eingreifendes.

In Griechenland und Rom erzeugte das öffentliche Leben

auch eine öffentliche Erziehung. Der Bürger fühlte sich als handelnder, mitwirkender Theil des Staatsganzen und betrachtete deswegen auch die Jugend als künftige Bürger und erhielt eben damit die Pflicht, so wie denn auch das Recht, dafür zu sorgen, daß diese Jugend für ihre dereinstige Stellung auch gehörig herangebildet würde. Es war aber nicht blos das Gemeingefühl der Einzelnen, welches sich also äußerte, auch die Weisheit der Gesetzgeber hatte darauf Rücksicht genommen und so gestaltete sich der uns leider ziemlich unbekannte und doch so schöne und wichtige Einfluß der öffentlichen Meinung auf das Benehmen der gewissermaßen unter öffentlicher Aufsicht und öffentlicher Verantwortlichkeit heranwachsenden Jugend.

Man denke an die spartanische, an die römische Erziehung, an die älteren Zeiten Athens und an die großen Rechte, an die öffentliche Geltung, welche jedes Wort jede Rüge eines Mannes und noch mehr eines Greisen für die Jugend hatte, mit welcher Bescheidenheit diese sich benahmen, welche Ehrfurcht sie solcher Mahnung beweisen mußte. Ich will nicht fragen, ob es auch bei uns so ist und will weiter nicht fragen, durch wessen Schuld; wohl aber, ob nicht das rechte lebendige pflichtbewußte Interesse für das Gemeinwohl uns dasselbe Recht von selbst wieder herstellen und ob uns nicht ein vereintes männlich kräftiges Auftreten auch seine Durchführung und Geltung sichern müßte? Der bessere Theil unserer Jugend und Gottlob, einen solchen und nicht ganz kleinen haben wir noch, würde es natürlich finden, sich eines solchen Verhältnisses freuen, sich dadurch gehoben und geehrt fühlen, die übrigen aber, welche gerade einer solchen Aufsicht am meisten bedürften, wie vermöchten diese der Macht der Gesammtmeinung auch nur einer Anzahl von Männern Widerstand zu leisten, um so mehr als das böse Bewußtsein glücklicherweise wohl für den ersten Anlauf trotzig machen kann, aber dennoch immer zugleich auch feige macht.

Doch ich gehe weiter. Diese öffentliche Erziehung im antiken Sinne fehlt uns allerdings leider beinahe ganz. Dafür aber hat uns das Christenthum zwei andere Erziehungsmomente gegeben, welche umgekehrt dem Alterthume nahezu völlig unbekannt waren, und welche dennoch gegenüber von der häuslichen

Erziehung und durch ihren wichtigen Einfluß auf dieselbe eine eben so große, vielleicht noch größere Bedeutung haben, als die öffentliche Erziehung der Alten, es sind Kirche und Schule.

Ueber den außerordentlich tiefgehenden Einfluß, den die Kirche auf das ganze Leben und Seyn eines Volkes in dem Individuum, in der Familie und in der Gesammtheit ausübt, bedarf es für uns, die wir in einem christlichen Staate leben und die Segnungen des Christenthums genießen, nicht erst einer Nachweisung. Unsere Grundanschauung aller Lebensverhältnisse ist eine christliche, unsere Fundamental-Erkenntnisse von Kindheit an sind christliche, und unsere tiefste Forschung ist abermals eine christliche, unser Sittengesetz ist ein christliches, die ganze Einrichtung unseres häuslichen und öffentlichen Lebens beruht auf dem Christenthum, seine Feste ordnen und regeln, heiligen und weihen unsern Jahresgang, sie bilden — ich nenne nur das Christfest, dieses reinste und schönste aller Kinderfeste, — die Lichtpunkte in den frühesten Erinnerungen unserer Kindheit und werden dennoch mit dem wachsenden Ernste des Lebens immer höhere Weihe- und Segenstage, seine Sacramente begleiten mit ihrer Gotteskraft uns in das Leben, durch das Leben und aus dem Leben, und das Christenthum ist es deswegen auch allein, dem der Zugang und die nachhaltigste Einwirkung auf das sonst unantastbare Gebiet des Einzelnen, auf Haus und Familie und eben damit auch auf die häusliche Erziehung unbedingt offen steht.

Daß die Schule aber eine der erziehenden Gewalten ist, das liegt ja schon in ihrem Begriffe. So hätten wir denn, wie im Staatshaushalte, so auch in der Erziehung, gewissermaßen zwei Gewalten: auf der einen Seite, den Ausgangs- und Mittelpunkt aller Erziehung, die häusliche, auf der andern, Kirche und Schule, oder die öffentliche, welcher wir dann immerhin die wichtige Ergänzung durch die öffentliche Meinung im antiken Sinne wünschen möchten, und es wird sich hier also nur darum handeln, wie wir durch das Zusammenwirken derselben die Aufgabe der National-Erziehung lösen. Diese können wir etwa so bestimmen:

Volle Entwicklung des nationalen Charakters mit bewußter Pflichtbeziehung auf das Vaterland.

Wie verschaffen wir diese unserer Jugend?

Daß der Knabe und noch weit mehr der Jüngling für Nationalität und Vaterlandsliebe empfänglich, höchst empfänglich ist, wem beweisen dies nicht die Erinnerungen aus seiner eigenen Jugend, als das dunkle Gefühl eines höheren Strebens im Knabengemüthe dämmerte, und die ersten Ideale ahnungsvoll auftauchten? Die Jugend und vor allem das reifere Knaben- und das Jünglingsalter will Ideen, und muß für Ideale erwärmt und begeistert werden, wenn sie nicht in schnöder selbstsüchtiger Trivialität allen Aufschwung des Geistes verlieren und bald nichts Höheres mehr kennen soll als Examen und Brod und Auskommen. Die höchsten Ideen sind nun freilich die, welche das Christenthum darbietet, und wenn ein Jünglingsgemüth für sie frühe schon in stiller Begeisterung zu erglühen vermag, welch edle Blüthen in Wissenschaft und Leben treten dann aus diesem innersten Lebensborne hervor. Aber diese höchsten Ideen schließen andere nicht aus, sie sind vielmehr der naturgemäße Boden, in welchem alle andern wurzeln müssen. So die Wissenschaft, und wohl dem Jünglinge, der für sie wahrhaft warm werden kann, so endlich das Vaterland, an das die gesunde lebensfrische Jugend leicht mit aller Macht jugendlicher Liebe und Begeisterung sich anschließen lernt. Aber damit dies geschehe, muß es ihm allerdings nahe gebracht, es muß ihm als würdiger Gegenstand dieser Liebe dargestellt werden. Daß es sich nicht so von selber macht, dafür spricht die Erfahrung stark genug. Ich berufe mich auf die Erinnerung aller derjenigen, deren Jugend in den Anfang unseres Jahrhunderts fiel. Auf dem religiösen Gebiete herrschte ein inhaltleerer, flacher, aber desto aufgeblasenerer Rationalismus, vor welchem alles Gemüthsleben erstorben war; im Staatsleben Kastengeist und spießbürgerliche Beschränktheit und daneben jene charakterlose Ausländerei, die sich erst noch mit einem sogenannten philosophischen aber geist- und gemüthlosen Weltbürgerthum spreizte. Dabei die kleinliche selbstsüchtige Politik der hundert kleinen Staaten unseres Gesammtvaterlandes, bei welcher im Reichsverbande auch nicht Ein großartiger Gedanke mehr aufkommen konnte, und endlich zu all diesem die fremde Zwingherrschaft: — was

Wunder, wenn beinahe alles Nationalgefühl verkümmerte, die alten Ideen von Ehre und Größe des deutschen Namens ganz verschwanden oder blos hie und da noch in wehmüthiger Erinnerung oder in bitterem Unmuthe als Nebelgestalten aus alter besserer Zeit auftauchten und die Gegenwart um so schmerzlicher fühlen ließen!

Ich weiß wohl noch, wie verarmt ich mir damals oft vorkam, welche bittere Dissonanzen die Beschäftigung mit der griechischen und römischen Welt in mir erregten, wie ich für die ergreifenden, den Jüngling so ansprechenden Ideen von nationaler Freiheit und Mannhaftigkeit, von Größe und Einheit einen Boden in der Gegenwart suchte und — keinen fand.

Nein, das Gefühl der Vaterlandsliebe ist ein dem jugendlichen Alter allerdings natürliches, höchst nahe liegendes, durchaus wahres, aber eben so gewiß ist es auch, daß es einen Boden haben muß, auf dem es erzeugt, genährt und groß gezogen werden kann. Denn die Liebe zur Heimat ist noch keine Vaterlandsliebe, und kann sogar in die engherzigste Selbstsucht übergehen, und mit der wahren Vaterlandsliebe in geradem Widerspruche stehen.

Doch wir haben es gewissermaßen schon gesagt, ihre natürliche Quelle findet sich in der vollen Entwicklung des nationalen Charakters, aus der sie dann leicht und freudig hervorwächst. Diese muß also vorerst gegeben werden, und wie gewinnen wir diese? Ich beginne mit der Behauptung: daß gerade die höchsten und geistigsten und deswegen universellsten Interessen zugleich vorzugsweise das Vermögen und die Bestimmung haben, in dem Allgemeinen das Besondere zu gestalten und eben, weil sie vermöge ihrer geistigen Macht die tiefsten Kräfte des Menschen erfassen, auch die persönliche, hier also die nationale Eigenthümlichkeit recht selbstständig und charakteristisch auszuprägen. Das höchste Interesse eines Volkes aber ist seine Religion, und die geistigste und intensivste aller Lebenskräfte liegt im Christenthum, und so muß dieses somit an sich schon auch die eben bezeichnete Kraft besitzen, die Eigenthümlichkeit eines Volkes recht markirt hervortreten zu lassen. Und dafür zeugt auch die Geschichte, und im besondern die Geschichte unseres Volkes.

Oder ist es nicht das Christenthum, welches die edelsten Kräfte des deutschen Geistes erst recht geweckt, welches das eigenthümlichste und tiefste Vermögen des deutschen Wesens, das Gemüth erst zur Entfaltung und zur Blüthe gebracht, ein innerliches Gemüthsleben als Grundzug des deutschen Charakters erzeugt, dadurch die deutsche Eigenthümlichkeit erst eigentlich vollends ergänzt und vervollständigt und unserm Volke die hohe Aufgabe, von der die Geschichte lautes Zeugniß gibt, gesteckt hat, der Träger, der Ausgangs- und Mittelpunkt der christlichen Welt zu sein? Ist es nicht das Christenthum, das in Jahrhunderte langer geistiger Einwirkung bereits im Mittelalter in das ganze Denken und Fühlen, in die Anschauungsweise und in die Sprache des deutschen Volkes eingedrungen ist, und sie um- und neugestaltet hat, wie bei keinem unserer romanischen Nachbarn, das dann aber auch mit seiner tiefen befruchtenden Kraft damals schon jenen wunderbaren Lebensfrühling deutscher Dichtkunst im National-Epos und im Minnegesang hervorrief, das jene erhabenen Dome schuf, die unerreichten Meisterwerke unserer Baukunst und ewige Denkmale deutscher Frömmigkeit, deutscher Geistestiefe und Geisteskraft, das überhaupt eine deutsche Kunst schuf, welche in ihren grosartigen Werken so eigenthümlich und selbstständig dasteht, und in die geheimnißvollen Tiefen einer reichen Gemüthswelt hineinblicken läßt, das die deutsche Reformation und das unsterbliche Nationalwerk der lutherischen Bibelübersetzung zu schaffen vermochte und das endlich unserem Volke jenen demüthigen, tiefen und starken, lebensfreudigen und todesmuthigen Glauben gab, an welchen des deutschen Volkes Bedeutung und Kraft und Größe für immer gebunden ist, mit welchem sie stehen und fallen wird.

Hier haben wir denn das erste Palladium unserer Nationalität. Je treuer wir dasselbe wahren und in dem Kreise unserer Jugend zur Entfaltung, zum Bewußtsein bringen, desto mehr sorgen wir eben damit immer zugleich auch für die Ausprägung und Wahrung unserer Volksthümlichkeit.

Wie wunderbar schließt so die Sorge für die universellste aller Erziehungsaufgaben, die der Erziehung nicht blos zum Weltbürger, sondern zum Bürger der übersinnlichen Welt, zugleich

auch die ganz besondere für nationale Bildung und Eigenthümlichkeit in sich, und wie schön trifft da die erste und höchste Aufgabe, welche die häusliche Erziehung und welche Kirche und Schule gemeinsam haben, zusammen; und bedarf es, wenn so bedeutende Thatsachen sprechen, auch nur eines einzigen Wortes darüber, was das Elternhaus, was Kirche und Schule vor allem andern zu thun haben? und liegt nicht ferner, um hier eine wichtige Zeitfrage zu berühren, eine ernste Mahnung darin, daß das, was von jeher der Mittelpunkt der Volksschule war, das Lesen und die Beschäftigung mit der heil. Schrift zugleich ein wahres Palladium unserer Volksthümlichkeit ist? Lassen wir nur die ehrwürdige Sitte unserer Alten, die Bibel auch im Hause und in der Familie zu lesen, immer mehr verschwinden, und wir haben schon schöne Fortschritte darin gemacht, lassen wir sie auch in der Schule immer mehr beschränken, so daß sie nach und nach nur noch so eine Art von Gnadenbrod erhält — (ich bitte, darin nicht etwa eine Opposition gegen unser beabsichtigtes Volksschullesebuch zu finden, sondern an eine bedeutende Zeitrichtung zu denken) — und wir werden, und dazu kann in unserer schweren Zeit schon Rath werden, bald erstaunt finden, wie wir ebendamit auch die Grundpfeiler nicht blos des öffentlichen Wohles, sondern auch unserer Nationalität weggenommen haben, und wie der morsche Bau dann über unsern Häuptern zusammensinkt.

Uebrigens ist dies doch wohl so leicht nicht zu befürchten. Neben der höheren Lebenskraft, welche sie schützt, ist sie auch zu sehr Volksbuch geworden, und mit dem ganzen Leben des Volkes verwachsen, nach Form und Inhalt das volksthümlichste, einfachste und zugleich tiefste Volksbuch, wie kein anderes mehr, und zwar ist sie ein Gesammtgut des ganzen Volkes, das allen Bildungs- und Verhältnißstufen gleichmäßig angehört. Und sie ist dies in der That schon durch die Form, in welcher wir sie Luther verdanken. Man erkennt es lange nicht genug an, welchen Schatz wir an dieser Uebersetzung haben, welchen wahrhaften Nationaltypus der große Mann durch sie uns geschenkt, welches Muster einer einfachen und kraftvollen, reichen

und schönen Sprache er darin aufgestellt und zum Gemeingut des ganzen deutschen Volkes gemacht hat. Kein anderes Volk kann sich eines solchen Nationalwerkes rühmen, und als Cousin vor etwa 15 Jahren seine berühmte pädagogische Reise durch Deutschland machte, war eine der ersten und wichtigsten Beobachtungen, die sich seinem feinen Blicke aufdrängten, der ungemeine Einfluß, den die lutherische Bibelübersetzung auf die deutsche Nationalität habe.

Was im Bisherigen von den im Christenthum gegebenen höchsten Ideen gesagt worden ist, das gilt denn auch in ähnlicher Bedeutung von allen Ideen, welche innere Wahrheit und geistbildende Kraft besitzen.

Ich darf eine derselben nicht übergehen, welche unserem Bildungsgange so besonders naheliegt, es sind die classischen Studien. Man hat sich vielfach in der Klage gefallen, die gelehrte Schule führe ihre Zöglinge in eine fremde Welt ein, und entfremde sie dadurch dem eigenen Vaterlande und seinem Gedanken- und Gefühlskreise. Es ist wahr, die gelehrte Schule hat vielfach darin gefehlt, daß sie dies zu einseitig that, daß sie die Jugend nicht mit dem Geiste des Alterthums nährte, sondern sie an Sylbenstechereien abstumpfte und erlahmen ließ. Die rechte Beschäftigung mit der antiken Welt aber, welche unsere Knaben und Jünglinge ihren Geist kennen lehrt und sie damit nährt, welche ihnen die einfach edle und doch so schöne Form, welche dieser Geist lebenskräftig sich schuf, zur Anschauung bringt und zur Nachahmung hinstellt, diese wird aus denselben Gründen, die ich hier entwickelt habe einer ächten nationalen Bildung so wenig Abbruch thun, daß sie vielmehr als ein kräftiges Förderungsmittel derselben betrachtet werden darf. Oder haben wir vergessen, daß es eine Eigenthümlichkeit des deutschen Geistes ist, in fremde Ideen leicht nicht nur einzugehen, sondern sie auch zu verarbeiten, und bis zu inniger organischer Verschmelzung sich zu assimiliren. So wie dies mit dem Christenthum im höchsten Sinne des Wortes geschah, so wiederholte es sich auch mit den classischen Studien. Es darf vielleicht gesagt werden, daß kein anderes Volk den Geist und die Form des classischen Alterthums so rein in sich aufgenommen

und so tief mit seiner eigenen Anschauungsweise verschmolzen habe, als das deutsche. Unser gegenwärtiger geistiger Bildungsstand ist eine Verschmelzung des deutschen Geistes mit christlichen und classischen Elementen, also keineswegs ein blos äußerliches An- und Aufnehmen, sondern ein selbstständiges innerliches Aneignen, bei welchem der deutsche Charakter sich in seiner ganzen lebenskräftigen Selbstständigkeit bewährt hat. — Nähren wir also unsere Jugend nur auch forthin mit dem Marke des Alterthums, bringen wir ihr die großen Gedanken und die edlen Formen desselben zur Anschauung, lassen wir sie für die erhebenden Ideen von Volksgröße und Volkseinheit, von Mannhaftigkeit und Aufopferungsfähigkeit, von Vaterlands- und Freiheitsliebe, denen sie dort begegnet, warm werden, aber weisen wir sie zugleich auch und mit vollem Bewußtsein darauf hin, daß sie im eigenen Vaterlande, im eigenen Volke erst den rechten und lebendigen Boden, erst die wahren Anknüpf- und Vermittlungspunkte dafür finde, und wir werden uns überzeugen, daß es nicht das geringste Mittel ist, wahrhaft nationale Bildung zu erzeugen und zu fördern.

Wir werden also im Allgemeinen sagen können, jeder gesunde, geistnährende und befruchtende Nahrungsstoff gibt durch Assimilirung auch einen Beitrag zur Ausprägung des nationalen Charakters. Aber allerdings, und dies ist denn eine Hauptbedingung, es darf unserer Jugend nicht blos Fremdes gegeben werden, sondern sie muß einen Theil ihrer Nahrung auch aus dem unmittelbaren lebendigen Boden des Vaterlandes und seiner geistigen Schätze ziehen lernen.

In erster Reihe gehören hieher die Muttersprache und die Nationalliteratur, die Sprache, als das geistigste und eigenthümlichste Erzeugniß eines Volkes, die Nationalliteratur als die Blüthe seiner Lebenskraft.

Die Zeit jener schnöden Versäumniß, in welcher man sich schämte, deutsch zu sprechen, ist endlich vorbei, man hat den Reichthum, die Kraft und Schönheit unserer Sprache einsehen gelernt, man hat sich überzeugt, daß die Nationalität eines Volkes an seine Sprache gebunden ist, und mit ihr steht und fällt. Mit dem allmähligen Verschwinden der deutschen Sprache

wird sich das Elsaß für immer von seinem deutschen Stammlande lossagen, und die langsamen aber wohlberechneten ähnlichen Versuche, welche in den deutschen Ostseeländern und in Polen eingeleitet sind, werden, soferne nehmlich die ewige Ordnung der Weltgeschichte es gestattet, die zum Glück nicht in der Menschen sondern in des Herrn Hand steht, zu denselben Resultaten führen.

Darum mag ein Volk wohl eifersüchtig an seiner Sprache halten, und sie mit rechter Liebe und rechtem Ernste pflegen. Möge das uns, den Lehrern, möge es unserem ganzen Volke immer mehr zum Bewußtsein kommen, und in allen Maßregeln der Schule und Erziehung immer entschiedener und thatkräftiger ins Leben treten.

Allerdings nicht durch das Secirmesser der Sprachanalyse, das einen wohlgemeinten aber unglücklichen Uebergangsversuch in unseren Schulen bildete, und noch zum Theil bildet, sondern dadurch, daß unserer Jugend die Schönheit und Würde unserer Sprache an reinen und edlen Mustern, an dem Besten, was unsere Literatur hat, zur Anschauung gebracht wird, daß sie dieselbe von frühe an achten und lieben, daß sie sie richtig gebrauchen lernt und bei ihrem Gebrauche an Einfalt, Kraft und Reinheit gewöhnt wird.

Ich habe vorhin auf den hohen Einfluß der lutherischen Bibelübersetzung in dieser Beziehung aufmerksam gemacht, und bemerke nur noch, daß ihr nicht hoch genug anzuschlagender Werth namentlich auch darin liegt, daß sie nicht blos etwa der höheren Schule, sondern dem ganzen Volke angehört, und auf die gesammte Volkssprache und Volksbildung so tief einwirkt.

In der engsten Verbindung mit der Sprache steht die Literatur eines Volkes. Durch sie tritt die Jugend mitten in den Kreis der edelsten Geister ihrer Nation ein, und wenn überhaupt jede ausgezeichnete Erscheinung, jede bedeutende Persönlichkeit in dem empfänglichen Knaben- und Jünglingsgemüthe einen großen bleibenden Eindruck zurückläßt, wie tief und bleibend muß es wirken, wenn der Knabe und Jüngling so das Beste und Schönste, was sie geschaffen haben, kennen und lieben lernt, und sich zugleich bewußt ist, es sind die Stimmführer seines Volkes, es sind die bewegenden Kräfte in seiner innern

geistigen Entwicklung, es ist der Stolz des Vaterlandes, zu denen er mit freudiger Bewunderung hinaufblickt, mit ahnungsvollem Sehnen und Streben sich immer näher hingezogen fühlt!

Auch hierin hat die frühere Zeit in unbegreiflicher Gleichgültigkeit und Versäumniß eine schwere Schuld auf sich geladen. Es fängt an anders zu werden, und man thut immer mehr, das Versäumte gut zu machen. Es bedarf dabei nicht vieler Worte und breiter Erörterungen. Je einfacher, unbefangener und ungestörter man Inhalt und Form mit ihrer innerlichen Kraft und Schönheit auf das jugendliche Gemüth wirken läßt, desto voller, wahrer und nachhaltiger ist die Wirkung. Wie empfänglich aber nicht nur die Jünglings- sondern auch die Knabenwelt dafür ist, dafür bedarf es für den Unbefangenen wohl nicht erst eines Beweises. Mein Beruf führt mich jährlich in eine ziemliche Anzahl von gelehrten und Real-Schulen. Am Schlusse des Prüfungsaktes werden gewöhnlich von den Schülern aus der trefflichen Sammlung, die in ihren Händen ist, Gedichte, die sie voraus schon und selbst wählen dürfen, gesprochen, und es gehört immer unter die ansprechendsten Parthieen dieser Prüfungen, wenn unsere sonst so scheuen und verlegenen Knaben hier frisch vortreten, und die Gedichte ihrer Wahl, die eben deswegen auch ihre Lieblinge sind, — meist Lieder unsers Uhland, Schwab, Kerner, Rückert u. And. — mit freudigem und deswegen auch wahrem Aufwallen des Gefühles vortragen.

In der Volksschule ist dies freilich nur in beschränkterem Maße ausführbar. Allein ihre Jugend geht deswegen doch nicht leer aus. Die Kirche ist es, die hier in höchst wohlthätiger Weise durch ihr Gesangbuch stellvertretende Dienste thut. So lange dieses freilich so viele Lieder enthielt, die aller Tiefe, aller Wärme, aller Poesie entbehrten, geistes- und gemüthsarme Erzeugnisse eines dürren Rationalismus, mit welchen eine ganze Generation heimgesucht war, da konnte freilich nur von unberechenbarem Schaden die Rede sein. Wenn aber seine Sammlung nun durch Geist und Wärme, Poesie und innere Lebenskraft sich auszeichnet, und ebendamit zugleich die edelsten Erzeugnisse nationaler Poesie gibt, welche ja nicht blos in der Schule und im Kreise der Jugend bleiben, sondern in

das ganze Volksbewußtsein und Volksleben übergehen, dann erhält auch die Volksschule und das Volk schon dadurch seinen Antheil an der Nationalliteratur, wenn gleich auch noch andere Wege denkbar und wünschenswerth sind, dasselbe zu einem noch volleren Genusse kommen zu lassen, und darum auch eröffnet werden müssen.

Diese Einführung in die Literatur unseres Volkes leitet, wenn sie recht behandelt wird, von selbst allmählig in die innerste geistige Entwicklungs-Geschichte unseres Volkes und weckt auch ohne Worte, allmählig ein National-Gefühl und ein Nationalbewußtsein, das eine schöne freiwillige Zugabe dieser dankbaren Beschäftigung ist.

Darum muß nun überhaupt und im Allgemeinen die Forderung ausgesprochen werden: unsere Jugend muß ihr Volk und Vaterland kennen lernen, um sie lieben zu lernen.

Hat die Literaturkenntniß schon einen wesentlichen Beitrag zu dieser Vaterlandskunde gegeben, so muß sie noch weiter durch Geschichte und Geographie erweitert und ergänzt werden.

Es wiederholt sich hier die alte Klage über frühere langjährige und unverantwortliche Versäumniß. Man ist auch hierin zu besserer Ueberzeugung gekommen, und fürwahr, es war hoch nöthig. Denn wie soll der deutsche Knabe und Jüngling ein Herz für sein Volk bekommen, wenn er es nicht vor allen andern kennen lernt, wenn er in Griechenland und Rom einheimischer ist, als im eigenen Vaterlande? Vor den leider vielfachen Schattenpartieen unserer Geschichte aber wollen wir uns nicht fürchten. An den Gegenständen unserer Liebe tragen und entschuldigen wir ja auch Fehler, und es gibt ja auch eine innere Wehmuth der Liebe, die gut zu machen sucht, was früher gesündigt worden ist und einen Zorn der Liebe, der sich gegen die wendet, von denen die Unbilden ausgingen. Und das ist die rechte Gesinnung, mit der die Jugend die Geschichte ihres Volkes treiben muß. Daß aber unsere Geschichte im Ganzen und Einzelnen, in ihrer geistigen Entwicklung und im Staatsleben auch einen großen Reichthum von Zeiten und Thaten und Männern besitzt, für die unsere Jugend wohl warm werden, denen sie

ihre Liebe und Bewunderung zuwenden, an denen sie sich hinaufstrecken darf, das wissen wir alle.

Damit aber die geschichtliche Vaterlandskunde recht in das Jugend- und dadurch auch in das Volksleben eingreife, wäre noch eine Maaßregel zu wünschen, die ich schon an einem andern Orte vorgeschlagen habe, und die leicht auszuführen wäre. Wie nehmlich das Kirchenjahr die wichtigsten Thatsachen der heiligen Geschichte in einer fortlaufenden Festreihe auch in den Gang des äusseren Lebens einführt, sie mit allen Erlebnissen in Familie, Gemeinde und Staat auf das innigste verwachsen läßt und dem Volke seine Ruhe- und Weihetage gibt, so dürfte nur auch in dem Jugendleben ein nationaler Festkalender eingeführt werden, so daß die wichtigeren Gedenk- und Festtage des deutschen Volkes theils wirklich gefeiert, theils wenigstens durch irgend ein Wort der Erinnerung und Mahnung, durch Erzählung des Ereignisses u. s. w. im Gedächtnisse fixirt und in die lebendige Theilnahme und Liebe der Jugend hereingezogen würden; was aber die Jugend so kennen und liebgewinnen lernte, das würde sie später auch in das Volksleben mit hinübertragen.

Weniger bedeutend erscheint die Geographie, soferne man dabei blos an einen trockenen Schulunterricht mit Namen und Zahlen denkt, wie wir ihn als unerquickliches Erbstück früherer Zeiten gekannt haben. Allein die neue geist- und inhalt- und lebenvolle Behandlung wird und muß ihn auch lebendig machen, und allerdings dieser Unterricht, soferne er die Jugend in die Vaterlandskunde einleiten und dadurch auch der Vaterlandsliebe Boden und Nahrung geben soll, muß lebendig, muß praktisch behandelt werden. Er muß Bilder und Gemälde geben, und durch eigene Anschauung, durch Wanderungen, sei es auch nur in kleineren Umkreisen, welche für die Jugend so ungemein viel Anregendes und Bildendes haben, unterstützt werden. Ich will hier nicht von der Stärkung für Gesundheit und Kraft sprechen, von der Erfrischung an Leib und Seele, von dem Ertragenlernen von Anstrengungen, von der Befreundung mit der Natur, von Gewinnung unvermittelter und lebendiger Anschauungen, welche die Jugend im Gegensatz gegen das bloße Bücherlernen dadurch erhält, dies alles, so wichtig es auch ist, gehört nicht hieher;

wohl aber der Beitrag, den solche Wanderungen zu einer lebendigen Vaterlandskunde geben. So klein diese Reisen auch sein mögen, sie geben dem Knaben wenigstens eine eigene, unmittelbare Anschauung, und beleben und ergänzen so das, was er an Geschichte und Geographie seines Vaterlandes aus Büchern lernt und weiß, und wo gäbe es eine schönere Gelegenheit als hier, Natur und Kunst, Leben und Seyn unseres Volkes, seinen Wohlstand und seine Noth, seine Naturreichthümer und seine Geistesschätze kennen zu lernen, und von der Gegenwart aus zurück in die Vergangenheit mit ihren großen Erinnerungen und vorwärts in die Zukunft und ihre ahnungsreichen Tiefen zu blicken. Als Ideal solcher Wanderungen hat mir immer Tiecks unnachahmliche Schilderung gegolten, wenn er von der Absicht spricht, mit der er sich als Lieblings-Gedanken getragen habe, ein solches Reisewerk zu schaffen: „Die ganze Mannigfaltigkeit deutscher Sitten und Volksfeste, Gewohnheiten und Verfassungen, sagt er, wollte ich in einem Gemälde darstellen; was unsere Nation an eigenthümlicher Malerei, Bildnerei, und Baukunst besitzt, erforschen; — den Stamm der eigentlichen Oesterreicher wollte ich vertheidigen, die in ihrem fruchtbaren Lande und hinter reizenden Bergen den alten Frohsinn bewahren; die kriegerischen und frommen Baiern loben; die freundlichen, sinnvollen, erfindungsreichen Schwaben im Garten ihres Landes schildern, von denen schon ein alter Dichter singt:

„ich hab der Schwaben Würdigkeit
in fremden Landen wohl erfahren;“

die rührigen muntern Franken in ihrer romantischen vielfach wechselnden Umgebung, denen vormals ihr Bamberg ein deutsches Rom war; die geistvollen Völker den herrlichen Rhein hinunter, die biedern Oberhessen, die schönen Thüringer, deren Waldgebirge noch die Gestalt und den Blick der alten Kraftzeit aufbewahren; die Niederdeutschen, die dem treuherzigen Holländer und starken Engländer ähnlich sind; bei jeder merkwürdigen Stelle unserer vaterländischen Erde wollte ich an die alte Geschichte erinnern, und so dachte ich die lieben Thäler und Gebirge zu durchwandeln, unser edles Land, einst so blühend und groß, vom Rheine und der Donau und alten Sagen durchrauscht,

von hohen Bergen und alten Schlössern und deutschem tapferen Sinne beschirmt, und gekränzt mit den einzig grünen Wiesen, auf dem so liebe Traulichkeit und einfacher Sinn wohnt." —

Endlich kommen wir von diesen mehr geistigen Mitteln noch auf eines, das von leiblicher Uebung ausgehend, dennoch in so naher und lebendiger Beziehung zn unserer Frage steht, wie kaum ein anderes, es ist das Turnen.

Von der sonstigen ungemeinen Bedeutung dieser trefflichen Uebungen für Leib und Seele kann hier nicht die Rede sein; die öffentliche Stimme hat endlich darüber entschieden, und wir dürfen uns rühmen, es in unserem Württemberg auf eine Weise in die öffentliche Erziehung theils bereits aufgenommen, theils seine Aufnahme wenigstens eingeleitet zu haben, wie kein anderer deutscher Staat, selbst Preußen nicht, von wo es ausging.

Hier kann nur sein Verhältniß zur nationalen Erziehung besprochen werden. Je mehr es sich aber bei dieser Frage um Entwicklung der Individualität und um Erstarkung des Charakters handelt, desto bedeutender muß offenbar der Einfluß einer Maaßregel sein, welcher, wie dem Turnen, gerade dieser Einfluß besonders zu Gebot steht. Hier, wo der Knabe und Jüngling leibliche Kraft und Tüchtigkeit gewinnen, wo er Muth und Entschlossenheit üben, wo er sich an Einfachheit und Bedürfnißlosigkeit gewöhnen, wo er in Gehorsam und Bescheidenheit stille halten, und dennoch zu Thatkraft und Mannhaftigkeit erstarken soll, wo er also neben der wichtigen leiblichen Uebung sich zugleich auch in einer Schule der freien aber um so strengeren sittlichen Zucht und sittlichen Ernstes fühlt, hier endlich, wo er nicht blos wie in der Schule mehr blos empfangend, sondern handelnd erscheint, wo die Schule, möchte ich sagen, dem Leben am nächsten tritt und wo er somit das was er hier leistet, leichter als eine Vorschule künftigen Handelns, künftiger Thaten betrachtet, hier liegt es weit näher als irgend sonst, diesem Handeln die Beziehung auf das Vaterland zu geben, und die Eigenschaften, die er hier üben lernt, zugleich als nationale Tugenden, als die geschichtliche Errungenschaft deutschen Namens und deutscher Ehre darzustellen. Hier sind es ihm keine leeren Worte, wenn er bei einem Turnfeste, wenn er namentlich bei

vaterländischen Erinnerungs- und Ehrentagen an deutsche Männer und deutsche Thaten gemahnt und aufgefordert wird, jene nationalen Tugenden auch an sich wieder herzustellen, sie im Ernste tüchtiger Uebung wie im fröhlichen Spiele, überhaupt in seinem ganzen Jünglings- und künftigen Mannesleben zu üben und sich dadurch zum dereinstigen Dienste des Vaterlandes vorzubereiten.

Zwar denkt der rechte Jüngling bei solcher Mahnung am liebsten an den Kampf und Krieg. Lassen wir ihm dieses frische Jugendrecht, denn allerdings, und das betrachte ich als eine besonders wichtige Seite des Turnens und seiner Einführung in unser Volksleben, es ist ein nicht unbedeutendes Mittel, die Wehrhaftigkeit, diese — nicht entzogene, sondern durch eigene Versäumniß und Gleichgültigkeit preisgegebene alte Pflicht, das edle Recht unseres Volkes wieder entschieden anzubahnen. Die Zeit reicht nicht, es ausführlicher zu entwickeln, ich habe es an einem andern Orte * bereits versucht und das Turnen gibt in der That so einfache Anknüpfpunkte, so nahe liegende Mittel zu diesem Zwecke, daß ich keinen Augenblick zweifle, es wird sich von selbst und naturgemäß daraus entwickeln.

Endlich aber hat das Turnen noch eine Seite, durch welche es in freier Entwicklung einen nicht unbedeutenden Einfluß auf das Volksleben gewinnen wird, und durch welche es also bei der Frage über National-Erziehung von Bedeutung ist.

Das Turnen ist bekanntlich von Deutschland aus auch nach England und Frankreich und Italien übergegangen und wird dort theilweise mit Eifer und Erfolg betrieben. Aber einzig als leibliches Kräftigungs- und Bildungsmittel. Nur in Deutschland ist es auch mit deutschem Sinn erfaßt, nur hier sind seine tieferen, geistigen und gemüthlichen Seiten, erkannt und hervorgehoben worden. So haben wir denn den Turngesang und die Turnfahrten, die Turnspiele und die Turnfeste erhalten, nicht als künstlich hervorgerufene Erscheinungen, sondern freiwillig und naturgemäß daraus hervorgegangen. Und das letztere nun, die Turnspiele und die Turnfeste sind es, die ich

* In der unten erwähnten Schrift: „Gutsmuths Gymnastik von F. W. Klumpp." S. 177.

meine, und von denen ich mit großer Zuversicht annehme, daß ebenso naturgemäß, wie sie aus dem Turnen, so aus ihnen wieder Volksspiele und Volksfeste hervorgehen werden. Spiele, nehmlich die rechten frischen, unschuldigen Spiele sind die Poesie des Jugendlebens, und eben so sind sie denn auch die Poesie des Volkslebens, und ihre Bedeutung für ein Volk ist in der That eine tiefgehende. Das Spiel ist eine freie Thätigkeit, in welcher sich die Meinung und die Eigenthümlichkeit des Spielenden deswegen auch frei ausspricht. So lange deswegen die Jugend noch frisch und gesund ist, wird sie auch frische, tüchtige und unschuldige Spiele haben, und so lange ein Volk noch kräftig und männlich, noch unverdorben und religiös ist, werden auch seine Spiele diesen Charakter tragen. Unter einem freien Volke werden ritterliche Spiele kaum fehlen, unter einem sclavischen verkümmern sie, und mit der sittlichen Verderbniß tritt immer auch eine Verschlechterung und Unsittlichkeit des Spieles und zwar in höheren wie in niederen Kreisen ein. Aber gerade Spiele können am wenigsten aufgezwungen werden, sie müssen sich selbst machen, und dies erwarte ich von unsern Turnspielen. Je frischer sie von unserer turnenden Jugend getrieben werden, je mehr sie dieselben liebgewinnt, je allgemeiner sie werden und auch in die Volksjugend übergehen, desto gewisser werden sie auch den Knaben ins Jünglingsalter, und den Jüngling in die Mannesjahre begleiten, und es kann nicht fehlen, in nicht zu ferner Zeit werden unsere Jünglinge und Männer aus den gebildeten Ständen und dem Volke gemeinsam ihre Turn- und Waffenspiele haben, und an die Stelle der sittenentnervenden Weichlichkeit auf der einen, und der sittenzerstörenden Rohheit und Gemeinheit auf der andern Seite werden wir an den Abenden der Sonn- und Feiertage statt gefüllter Kaffeehäuser und statt roher, tobender, sittenloser Gelage in Bierkneipen die fröhlichen, mannhaften Spiele des Turnplatzes und ernstfreudige Waffenspiele unter Gesang und fröhlichem Jubel haben und die Greise der Stadt und des Dorfes, und die Mütter und die Jungfrauen und die Kinder werden die freudigen Zuschauer bilden, und durch Theilnahme und Lob und Beifall die rüstigen Kämpfer belohnen und anspornen.

Und vom fröhlichen Spiele, das doch einen so tiefen Ernst in sich birgt, dann zum noch fröhlicheren und noch ernsteren Feste.

Wenn wir uns die tiefe Bedeutung der Volksfeste für Volksleben und Nationalität recht veranschaulichen wollen, so denken wir unwillkührlich und mit Recht an die großartigen olympischen Feste Griechenlands. Was haben aber wir noch von eigentlichen aus dem Volke selbst hervorgewachsenen und mit ihm verwachsenen Volksfesten? Was wir einst gehabt haben, das ist durch künstliche Cultur und Selbstsucht, durch hochmüthige Entfremdung der Höherstehenden vom Volke, und durch Verkümmerung und Rohheit des letztern, durch Verschwinden des National-Geistes und andere Unbilden bis auf wenige verkommene, vielfach entweihte Reste völlig verschwunden. Hätten wir nicht unsere kirchlichen Feste, wie verlassen, verarmt, versäumt wäre auch in dieser wichtigen Beziehung unser Volk? Aber auch die eigentlichen Volksfeste können und dürfen wir nicht länger entbehren. Zu einem gesunden Volksleben gehören nothwendig auch gesunde Volksfeste, an welchen das gesammte Volk durch alle Stufen hindurch seine tüchtigsten Kräfte zu freudigem Wettkampfe vereinigt, seine besten Gaben herbeibringt, das Edelste, was es hat, mittheilt, und so seiner Kraft und Tüchtigkeit, seiner Größe und Einheit sich bewußt wird.

Und der Weg ist gebahnt, er geht durch die Turnfeste, aber — möge ich nicht unbillig erscheinen, — nicht sowohl durch die großen Turnfeste unserer Männerturngesellschaften, denen ich ihre Bedeutung, ihre anregende Kraft, ihr Verdienst gerne und dankbar zugestehe. Allein sie haben mir die einfachen Anfänge naturgemäßer, kleiner und stillerer Versuche, die Mittelglieder, zu rasch übersprungen und haben dadurch zu viel Gemachtes und Gesteigertes bekommen, das mich für ihre naturgemäße sicher und stetig fortschreitende Entwicklung und ihren unmerklichen Uebergang in das eigentliche Volksleben unwillkührlich fürchten läßt. Nein, ich meine unsere harmlosen Knabenturnfeste. Begleiten Sie mich auf das Land zu den drei bis vier Turnfesten, zu denen ich jährlich je die benachbarten Schulen zusammen lade. Wenn die Spannung und Mühe der Prüfung vorbei ist, und die Jugend fröhlich aufathmet, dann ziehen von allen Seiten

die Genossen aus der Nachbarschaft mit ihren Lehrern und andern Turnfreunden mit wehenden Bannern und zum Theil mit klingendem Spiele herbei, und werden begrüßt. In langem Zuge bewegt sich nun die freudige Knabenschaar, umgeben und begleitet von Lehrern und Eltern und zahlreichen Zuschauern, zum Turnplatze. Ein erhebendes Lied stimmt dort die Gemüther, und dieser Stimmung leiht dann einer der Lehrer, wohl auch ein jugendlicher Redner selbst das aussprechende Wort, einfach ohne künstlichen Schmuck aber warm und herzlich, wie es die Sache gibt. Die Uebungen beginnen, und in frischem Wettkampfe ringen die verschiedenen Schulen. Ueber die Preise entscheiden die Lehrer gemeinsam mit den Knaben, und diese Preise selbst — sie sind ein einfaches Eichenlaub mit rother Bandschleife, das eine Jungfrau den Siegern unter allgemeiner Theilnahme an die Mütze heftet, und das diese so hoch anschlagen, daß im vorigen Sommer ein Knabe freudestrahlend seinen Kameraden versicherte, es wäre ihm nicht um einen Louisd'or feil.

Kann es etwas einfacheres, anspruchloseres und doch fröhlicheres und anregenderes geben als solche Jugendfeste, und vereinigen sie nicht alle Bedingungen *wahrer Volksfeste* in sich? Sie gehen *freiwillig* und *ungezwungen* aus einer nationalen Idee, der nationalen Kräftigung der Jugend, hervor, sie sind höchst *ansprechend* und zwar für die Turner und Wettkämpfer so gut als für die Zuschauer, denn die Uebungen selbst ziehen schon an, und es sind ja die eigenen Kinder, es ist die Jugend des eigenen Volkes, die hier in freudigem Kampfe ringt, und wem ginge nicht das Herz dabei auf; — sie sind *gemeinsam*, denn aller Ständeunterschied verschwindet von selbst dabei, und an einigen diesen Festen haben bereits auch die Knaben der Volksschulen mit gleichen Rechten Antheil genommen, und ihre Preise gewonnen; sie sind höchst einfach, und erfordern weder Vorbereitung noch machen sie Kosten. Denn der Turnplatz ist da, seine höchste Ausschmückung ist etwa das Eichenlaub des nahen Waldes, die Festkleidung ist das so einfache und doch kleidsame Turngewand, die Preise kosten nichts, die Festfahne ist da, die Spieler und Zuschauer sind da, und die Festfreude ist auch da.

Bereits sind auch auf den Dörfern erfreuliche Anfänge mit dem Turnen gemacht worden, und es wird nur noch eines kurzen Zuwartens und Gewährenlassens bedürfen, so muß die Sache bei der allgemeinen Anregung, der allgemeinen Freude unserer Jugend daran, auch beim Volke Eingang, und dann einen raschen Eingang gewinnen. Und wie dann die Knaben, die zu Jünglingen und Männern heranwachsen, die ihnen liebgewordenen Turnspiele auf dem heimatlichen Turnplatze beibehalten werden, so wird das Volk auch in diese einfachen so anspruchslosen und doch so ansprechenden Turnfeste unbewußt eingeleitet werden, und in sie gleichsam hineinwachsen, und so werden aus unseren Knaben-Turnfesten unbemerkt Volksfeste hervorgehen, werden unsere vaterländischen Gedenk- und Ehrentage feiern helfen, und mit der ganzen stillen Macht, durch welche die wahre Freude erhebt, bildet und veredelt, auf Volks- und Nationalbildung tief und wohlthätig einwirken.

Oder sollte ich mich täuschen, sollten dies bloße Träume und Phantasien sein? Ich glaube nicht. Es liegt noch so viel einfacher und gesunder Sinn, so viel tüchtige Kraft, so viel Tiefe noch in unserem Volke, und die Wehen unserer außerordentlichen Zeit haben wieder so viel Ernst hervorzurufen begonnen, daß wir, wenn auch unter Kämpfen, dennoch mit der Hülfe unseres treuen Gottes, noch mancher schönen Entwicklung entgegensehen dürfen.

Aber allerdings, wenn all dies zur Wahrheit werden soll, so ist es an uns, unter dem Beistande Gottes es zur Wahrheit zu machen.

Denn was ich auch angedeutet und vorgeschlagen habe, es kann nicht von der Jugend ausgehen, es muß auf sie übergehen, übergehen durch uns, das erwachsene Geschlecht. Soll deswegen unsere Jugend ihr Vaterland kennen und lieben, sollen die alten Kleinodien unserer Ahnen: Gottesfurcht und Treue, Natureinfachheit und Tiefe des Denkens und Empfindens, Kraft und Mannhaftigkeit des Wollens und Handelns, Liebe für Recht und Wahrheit und Kampfesmuth für Fürst und Vaterland und Freiheit, sollen sie sich auch auf sie vererben, so muß es von uns ausgehen; in Haus und Schule — und damit kommen

wir wieder auf unsere Ausgangspunkte zurück — müssen die Vorbilder dazu gegeben werden, die Anklänge davon müssen sie überall umgeben, wie in frischer Lebensluft müssen sie darin athmen. Dann bedarf es nicht vieler Worte, durch die innerliche Richtung des Gemüthes und den einfachen naturgemäßen Ausdruck desselben in Wort und That kommt es an sie, und dann wird und muß es auch ungesucht und freiwillig Blüthen und Früchte tragen.

Wohlan denn Eltern und Erzieher, Lehrer und Prediger, Dichter und Weise, Obrigkeiten und Volk, ja du mein deutsches Volk, auf zu edlem Wettkampfe in diesem Gebiete deiner heiligsten Interessen, auf zum freudigen Wirken für die Bildung deiner Söhne, für die Gestaltung deiner Zukunft! „Mit Gott," war einst dein Wahlspruch, er sei es auch hier, dann wird der Sieg nicht fehlen!

Anmerkung. Eine Anzahl meiner Collegen hatte sich in diesem Winter ($18^{46}/_{47}$) nach dem Vorgange anderer Städte zu öffentlichen Vorträgen vereinigt und den Ertrag als kleinen Beitrag zur Linderung des gegenwärtigen Nothstandes bestimmt. So traf mich die Reihe, am zweiten Abend diesen Vortrag zu halten.

Er ist also ein vor einem zwar gebildeten aber sehr gemischten Publikum gesprochenes Wort, wobei theils diese seine Bestimmung, theils das Interesse des Gegenstandes theils auch der, wie natürlich, lebhaft sich fortbewegende Vortrag vielleicht manche Unvollkommenheiten übersehen und entschuldigen ließ. Wenn nun die Redaktion dieses Blattes die Aufnahme in ihre Zeitschrift verlangt, so kann ich gerne einwilligen, glaube aber, an die Leser die Bitte aussprechen zu müssen, bei dem Maaßstabe, der sonst an Arbeiten für eine pädagogische Zeitschrift angelegt wird, die angeführten Umstände auch auf die Waagschale legen zu wollen. Mit dieser Bitte habe ich noch eine zweite zu verbinden: Einige der hier ausgeführten Gedanken habe ich schon an einem andern Orte („Gutsmuths Gymnastik neu bearbeitet von F. W. Klumpp. Stuttgart. Hoffmann 1846.) behandelt, sie aber für wichtig genug gehalten, auch bei dieser Gelegenheit sie öffentlich auszusprechen, wo ich annehmen durfte, daß meine Schrift wohl nur dem kleinsten Theile der Zuhörer irgend bekannt sei. Wenn der Vortrag jetzt aber einem größeren und zwar kritischen Publikum vorgelegt wird, so möchte ich mich wenigstens vor dem Verdachte verwahren, als ob ich gewohnt wäre, mich selbst auszuschreiben. F. W. Klumpp.

Ueber den Religions-Unterricht in den oberen Gymnasialklassen.

Von Ephorus Bäumlein in Maulbronn.

In einem früheren Hefte dieser Zeitschrift (Mittelschule II, 2) sind bei Besprechung der Mißstände des gegenwärtigen Gymnasialunterrichts auch einige Aenderungen in Beziehung auf das Maaß und die Art des Religionsunterrichts als wünschenswerth bezeichnet worden. Es sei mir erlaubt, jene Vorschläge zum Ausgangspunkt zu nehmen, um daran einige Bemerkungen über Ausdehnung und Richtung des Religionsunterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums zu knüpfen.

Der Verfasser jenes Aufsatzes, Herr Professor Märklin, schlägt, um die Ueberladung des Gymnasiums mit Unterrichtsfächern und Stunden zu mindern, unter Anderm auch eine Beschränkung des Religionsunterrichts vor; er fordert ferner für denselben eine vorzugsweis historische Behandlung. Diese Vorschläge kann ich, so sehr ich mit der Grundansicht und Tendenz jenes Aufsatzes einverstanden bin, doch großentheils nicht für zweckmäßig erkennen.

Um zunächst von der Ausdehnung des Religionsunterrichtes zu sprechen, so dürfte vor Allem ein Unterschied zuzugeben sein zwischen den Anstalten, welche, wie die evangelischen Seminarien und die katholischen Convikte in Württemberg, zur Vorbereitung künftiger Theologen, und denen, welche, wie die Gymnasien, überhaupt zur Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien bestimmt sind. Die ersteren werden, wie es auch in den Seminarien Praxis ist, dem Religionsunterricht durch Aufnahme einer besonderen Stunde für das Neue Testament einen größeren Umfang einräumen dürfen, als die Gymnasien. Aber

wenn auch etwa eine veränderte Anordnung und Eintheilung des Religionsunterrichts in den Gymnasien zweckmäßig erscheinen sollte, so doch keine Verminderung der Lehrstunden. Schon gegenüber der Zeitrichtung möchte ich dies nicht billigen. Wie Herr Professor Märklin in Bezug auf den Unterricht in den alten Sprachen S. 213 mit Recht bemerkt, „zeigt sich die Zurücksetzung der alten Sprachen nicht blos in der verringerten Zahl der für sie bestimmten Unterrichtsstunden, sondern auch in der geringeren Schätzung des Werthes derselben. Beides hängt natürlich genau zusammen, das Maaß der Zeit, die man auf einen Gegenstand verwendet, richtet sich nach der Schätzung desselben." Jedenfalls müßte eine Verminderung der für den Religions-Unterricht bestimmten Stundenzahl, ginge sie auch von ganz andern Motiven aus, und erschiene sie durch die Sache selbst gerechtfertigt, dennoch auf die Schüler und auf das größere Publikum unwillkührlich den Eindruck machen, daß man die Bedeutung des Religions-Unterrichts gegen sonst geringer anschlage. Je, nachdem bisher getroffene Abänderungen in der Stundenzahl des einen oder andern Fachs offenbar durch den größeren oder geringeren Werth motivirt waren, den man dem betreffenden Fache beilegte, so könnte man kaum umhin, eine solche Maaßregel für ein Zugeständniß an gewisse Forderungen der Zeit, für eine indirekte Erklärung anzusehen, daß dem Religions-Unterricht nicht mehr die Bedeutung beizulegen sei, wie früher. Welche Wirkung eine solche Erklärung auf die Schüler üben würde, ist leicht vorauszusehen. Indessen diese Besorgniß, daß eine Beschränkung des Religions-Unterrichts, wenn auch nicht in der Absicht, doch im Erfolg, eine Einräumung an gewisse Zeitrichtungen sein würde, denen gerade der Religions-Unterricht entgegentreten soll, die Verirrungen des Zeitgeistes mit dem Geiste des Christenthums überwindend, diese Besorgniß ist es nicht allein, um deren willen mir jede Beschränkung dieses Unterrichts unpassend erscheint, vielmehr glaube ich, daß eben der Zweck einer gründlichen Einführung in die Lehre des Christenthums keine Verminderung der Stundenzahl (nach württ. Praxis zwei in der Woche) zuläßt. Ich bin weit entfernt, das Heil allein in dem größeren Maaß des Unterrichts zu suchen.

Das Familienleben ist die eigentliche Wurzel, wie alles sittlichen so auch eines wahrhaft christlichen Lebens. Der Verfall des letzteren geht mit dem des ersteren Hand in Hand, und wenn es klar ist, daß die ganze Richtung der Zeit dem Familienleben ungünstig ist, selbst wenn nicht der Einfluß einer dem positiven Christenthum feindlichen Theologie dazu käme, so können wir uns nicht wundern, wenn auch die religiöse Bildung auf schwankendem Grunde steht. An der Stelle altbürgerlichen, eingezogenen Familienlebens hat sich mit immer größeren Ansprüchen das Bedürfniß der Geselligkeit geltend gemacht, das die Familienglieder von dem häuslichen Heerde weg, auseinander treibt zu diesen, jenen geselligen Vereinen und Vergnügungen. Doch die Klage hierüber gehört zunächst nicht an diesen Ort; hier soll nur auf die Folgen aufmerksam gemacht werden, die sich aus dieser Zeitrichtung in Beziehung auf die religiöse Bildung ergeben. Wenn diese früherhin eine Hauptquelle in dem häuslichen Leben hatte, wenn dem heranwachsenden Geschlecht innerhalb eines weniger sich zerstreuenden Familienkreises auch mannichfache christliche Belehrung zuströmte, so fließt diese Quelle nun dürftiger, und droht mehr und mehr zu versiegen. Da demnach die Erfahrung zeigt, wie so viele von Haus eine gar ärmliche und mangelhafte Kenntniß vom Christenthum mitbringen, so dürfte auch mit Recht gefordert werden, daß die Schule es sich doppelt zur Pflicht mache, was die häusliche Erziehung versäumt hat, möglichst nachzuholen und zu ersetzen. Ihre Aufgabe ist in dem Maaße umfassender und schwieriger geworden, als das häusliche Leben selbst in Beziehung auf christliches Wissen weniger leistet. Und wie die Nachwirkung dieses häuslichen Mangels auch noch auf das Gymnasium sich erstreckt, so wird sich auch die daraus für die Schule entspringende Pflicht auf letzteres erstrecken. Die Zeit, welche vom systematischen Religions-Unterricht übrig bleibt, könnte höchst zweckmäßig zu einer genauen Kenntniß der Bibel, nach Form und Inhalt, verwendet werden, da es der unter den Einflüssen der Zeit herangewachsenen Jugend unläugbar gerade hieran mangelt. Ich möchte darum die Einleitung in die biblischen Bücher nicht beschränkt wissen; vielmehr schiene mir, namentlich in Anstalten,

in welchen nicht ohnehin die Bibel regelmäßig gelesen wird, bei Erörterung der einzelnen Schriften eine nach Umständen mehr oder minder ausführliche Einführung in den Inhalt durch das Lesen passender Abschnitte besonders zweckmäßig. Es dürfte dann freilich nicht rathsam sein, den Knaben in den Strudel durcheinander wogender Ansichten, welche die Entwicklung der Kritik hervorgerufen hat, jählings hineinzuwerfen, denn dieses Verfahren stünde zu der Kraft seines Glaubens und seines Wissens nicht in angemessenem Verhältniß. Auch bringt es ich möchte sagen ein natürliches Schicklichkeitsgefühl mit sich, daß der Lehrer die Autorität, die er auch für seine Lehrsätze ansprechen muß und in der Regel erhält, nicht dazu mißbrauche, Ansichten als sichere Sätze auszusprechen, über welche noch nichts Sicheres entschieden ist. Indem er so seinen Unterricht möglichst objektiv hält, und in Beziehung auf seine subjektive Ansicht eine gewisse, in Bescheidenheit, nicht in Unlauterkeit gegründete Selbstverläugnung übt, braucht er doch andrerseits, wo Reife des Wissens und des Glaubens bei seinen Schülern dies rathsam macht, sich nicht zu bedenken, auch auf das Gebiet der Kritik einigermaßen einzugehen, und reiflich erwogene Ueberzeugungen auszusprechen.

Es ist von unberechenbarem Werth, daß der Lehrer seiner Ueberzeugung treu ist und treu erscheint. Wo in seiner eigenen Brust der christliche Glaube den Resultaten der Wissenschaft unterlegen wäre, da bliebe ihm wohl keine andere Wahl, als den Religions-Unterricht abzugeben. Denn dieser christliche Glaube ist nun einmal die Grundlage, auf der das sittliche Volksleben, auf der die ganze Haltung, das Heil der Gesammtheit beruht. Diese Grundlage kann die Wissenschaft nie werden, nie kann sie den Glauben ersetzen, in welchem allein die Lebenskraft des gesammten Volkes, wie der Einzelnen liegt. Wird dem Leben dieser Grund genommen, so geben wir unsere Zukunft — ich will nur von dieser irdischen sprechen — allen finstern Gewalten Preis. Wenn der Verfasser des oben erwähnten Aufsatzes gewiß hiemit einverstanden ist, so dürfte er vielleicht auch nicht verkennen, welche Bedeutung es hat, wenn der Lehrer der Religion, ohne daß er darum den Fortschritten

und Resultaten der theologischen Wissenschaft unzugänglich sein müßte, mit lebendigem Glauben und damit übereinstimmender freier Ueberzeugung seinen Schülern gegenüber tritt. Nur lebendiger Glaube kann wieder lebendigen Glauben erzeugen. — Diese Bemerkung gilt nun vornehmlich für den dogmatischen Theil des Religionsunterrichts, die Glaubens- und Pflichtenlehre. Ich weiß nicht, ob Herr Professor Märklin auch hierauf die Forderung ausgedehnt wissen will, den Religions-Unterricht vornehmlich historisch zu behandeln; mir schiene dies jedenfalls unzweckmäßig. Das Alter selbst, in welchem die Schüler des oberen Gymnasiums stehen, erfordert eine andere Behandlung. Wohl ist es wahr, daß dasselbe vorzugsweise noch an die Auktorität gebunden ist, und daß erst die Universität „die Bestimmung hat, ihre Schüler zur vollen Freiheit des Denkens im Interesse der Wissenschaft und der Wahrheit heranzubilden" aber die Entwicklung des geistigen Lebens kennt im Allgemeinen keinen Sprung, und so wäre auch eine Unterrichtsmethode, welche einen Sprung voraussetzte und nöthig machte, mit richtigen Grundsätzen des Unterrichts, der überall an die geistige Entwicklung sich anschließen, und mit dieser fortschreiten soll, nicht im Einklang. — Das Alter vom 14—18. Jahre ist der Erfahrung gemäß die Periode, in welcher sich der Geist, bei den einen früher, bei andern später und in geringerem Maaße, allmählig von der Auktorität zu lösen beginnt. Es regt sich ein Streben, selbstständig etwas zu begreifen, zuerst in unbedeutenderen, dann in wichtigeren Fragen einen eigenen Weg zu gehen, es erheben sich Zweifel gegen diese und jene Stücke des hergebrachten Wissens. Ohnehin influirt nun immer mächtiger auf sie die ganze Atmosphäre der Zeit, in der auch sie athmen; die Universität, Ziel und Ideal künftiger Studirender, gewinnt mit den auf ihr herrschenden Richtungen auf diese, je näher sie ihr kommen, um so größeren Einfluß. Dieser Zustand einer beginnenden Gährung in der religiösen Ueberzeugung darf der Lehrer nicht ignoriren; er kann unmöglich die Schwankenden gleichgiltig ihren Zweifeln überlassen; er muß dem sich regenden Bedürfniß selbstständiger Forschung und einer wissenschaftlichen Begründung des Geglaubten seinen Unterricht anpassen. Der

Lehrer, der dieses Bedürfniß nicht beachten und auf angemessene Weise befriedigen wollte, würde unstreitig nicht die nöthige Theilnahme für seinen Unterricht finden, und das Bedürfniß, hier nicht befriedigt, würde sich ausschließlich andern Führern zuwenden, was freilich bei Einzelnen immerhin der Fall sein wird. Obwohl nun der Lehrer auch hier der Lehrweisheit nicht entbehren kann, die ihn vor dem Mißgriff bewahren muß, tiefer in das Gebiet der Zweifel einzugehen, als er durch die Entwicklungsstufe der Schüler veranlaßt wird, so wäre doch andrerseits die kluge Zurückhaltung der eigenen Ueberzeugung keineswegs am Ort. Ein Alter, das vor allen gerade Offenheit schätzt, würde die Klugheit, die ihre Ueberzeugungen zurückhält, bald durchschauen; es könnte kein Vertrauen zu ihr gewinnen und dem Unterricht müßte der rechte Erfolg, der rechte Segen mangeln. Also namentlich auf dem Gebiete der Glaubenslehren trete der Lehrer frei und offen mit seiner wohl erwogenen Ueberzeugung den Schülern entgegen, eben so fern von jedem angenommenen Schein der Gläubigkeit, als von dem selbstgefälligen Streben, gegenüber dem hergebrachten Glauben die eigenen Ansichten ins Licht zu stellen und geltend zu machen. Je leichter es wäre den noch wenig gereiften und selbstständigen Geist zu überreden, um so mehr muß es dem Lehrer Pflicht sein, nur festbegründete Resultate der Wissenschaft und auch von eigenen Ansichten nur die reiflich erwogenen und bewährten mitzutheilen. Es bedarf übrigens kaum der Erinnerung, daß der Lehrer der Religion Zweifel, die in diesem Alter erwachen, nicht mit zu großer Aengstlichkeit behandeln und dadurch ihnen mehr Bedeutung beilegen darf, als ihnen in Wahrheit zukommt. Wie er in den Schülern der Meinung entgegen treten müßte, als ob der Zweifel für sich etwas sei, Ziel und Zweck in sich selber habe, so muß er überhaupt ihn nur als Ferment des geistigen Lebens, als einen Trieb behandeln, an die Stelle des Auktoritätsglaubens die selbstständige Ueberzeugung zu setzen. Der erfahrne und wohlwollende Lehrer wird auch nicht den Mißgriff begehen, voreilig eine verkehrte Richtung vorauszusetzen, wie es denn überhaupt gerecht und weise ist, lieber gute Motive und bei Verirrungen lieber einen Irrthum des Verstandes als

einen Fehler des Herzens, lieber augenblickliche Verblendung, als eigentliche Verkehrtheit anzunehmen. Wo freilich Frivolität sich kund thun würde, da wird der Lehrer nicht anstehen, dieselbe mit Ernst zurechtzuweisen. Wenn demnach die geistige Entwicklungsstufe, auf welcher im Allgemeinen die Schüler des obern Gymnasiums stehen, es nothwendig macht, in dem Religionsunterricht über den Standpunkt des unmittelbaren Glaubens hinauszugehen, wenn bei dem natürlichen Bedürfniß dieser Altersstufe eine Vermittlung von Wissen und Glauben sich nicht vermeiden läßt, so kann auch nicht davon die Rede sein, den Glauben in ein Wissen aufzulösen. Weder für das jugendliche, noch für irgend ein Alter könnte es gerathen sein, den Glauben als entbehrlich bei Seite zu legen, dem Wissen seine Wurzeln und damit seine frische, reiche Fortentwicklung abzuschneiden.

Aus der Zahl der einzelnen Disciplinen, welche der Religions-Unterricht im oberen Gymnasium gewöhnlich umfaßt, scheint mir die Kirchengeschichte gestrichen werden zu können. Ihre wichtigeren Epochen und äußeren Begebenheiten muß ohnehin die allgemeine Geschichte aufnehmen, um so mehr, wenn sie in Christus den Mittelpunkt der Weltgeschichte erkennt, von ihm an die neue Zeit datirt, und hervorhebt wie der Inhalt der neuen Geschichte, die eigentliche geistige Bewegung der herrschenden Völker auf dem Christenthum beruht. Soll aber die Kirchengeschichte als eigenes Fach tiefer in das Einzelne eingehen, so kann sie doch das Aeußere nicht für sich auffassen und begreifen ohne das Innere, aus welchem heraus die äußere Gestalt sich entwickelt hat, nicht ohne die Fortentwicklung des Dogma's zu verfolgen, aus dem allein sich auch die Umgestaltungen und Spaltungen der Kirche erklären lassen. Daß aber der Religions-Unterricht, wie er auf dem Gymnasium zu ertheilen ist, diesen Boden nicht betreten kann, daß die Geschichte der Dogmen mit der Dogmatik selbst dem akademischen Studium vorbehalten bleiben muß, ist für sich klar.

An diese, auf das Gymnasium überhaupt sich erstreckenden Bemerkungen reihe ich noch einige weitere die sich speziell auf den Religions-Unterricht in den evangelischen Seminarien beziehen. So angemessen es ist, wenn die für diese Anstalten

gegebene Instruktion §. 12 vorschreibt: „Nicht trockene gelehrte Dogmatik, nicht akademische Vorlesungen über ein scientifisch abstractes Compendium der Dogmatik oder gar der Polemik, sondern ein einfacher, faßlicher, gründlicher und lebendiger, den Verstand erleuchtender, das Herz erwärmender, das Gemüth ergreifender, den religiösen Sinn belebender, aus der Fülle des eigenen religiösen Gemüths hervorgehender, auf die besondern Bedürfnisse, Umstände, Versuchungen, Gefahren und künftige Bestimmung gerade dieser Zöglinge berechneter Vortrag des Lehrers ist es, was jenen Noth thut," so scheint mir doch die unmittelbar folgende Bestimmung „Zu diesem Endzweck und mit steter Festhaltung dieses Gesichtspunktes ist in den zwei ersten Seminar-Jahren in wöchentlichen zwei Stunden die Religion, historisch biblisch, am Leitfaden der biblischen Geschichte so vorzutragen, daß hauptsächlich in der Geschichte der denkwürdigsten Personen des alten und neuen Testaments, die Geschichte der Offenbarungen Gottes und der Erziehung der Menschheit durch dieselbe dargestellt werde," der Altersstufe vom 14. bis 16. Jahre nicht angemessen. Diese Behandlungsweise der biblischen Geschichte, die mehr biographisch einzelne bedeutende Persönlichkeiten hervorhebt, eignet sich offenbar für ein junges Alter, wie denn auch die allgemeine Geschichte nur mit einem früheren, kindlichen Alter nach dieser biographischen Methode behandelt werden kann; in dem Alter, das hier vorausgesetzt wird, wird die Geschichte, auch in den Seminarien in Gemäßheit des §. 9. der Instruktion mit Recht nach ganz anderem Plan behandelt. Vielmehr dürfte es, was das A. T. betrifft, angemessener sein, wenn eine Geschichte des alten Bundes in ihren wesentlichen Epochen und Entwicklungsstufen kurz und übersichtlich dargelegt, und dann die Einleitung in die Bücher des A. T. so behandelt würde, daß nicht nur das Nöthigste über deren Form, Abfassungszeit, Plan, Charakter bemerkt, sondern auch der Inhalt der Schriften mehr oder minder ausführlich dargelegt wird, theils durch Hervorhebung der wichtigsten Abschnitte, theils durch übersichtliche Zusammenstellung. In gleicher Weise dürfte auch die Einleitung in das N. T. zu behandeln sein, die Geschichte des N. T. aber bedarf keines besonderen

Vortrags, da ja in den für die Erklärung des N. T. ausgesetzten Stunden vor Allem das eine oder andre Evangelium und die Apostelgeschichte gelesen werden kann. Für das N. T. selbst läßt sich schlechthin weder eine statarische, noch eine kursorische Lectüre vorschreiben. Es soll vor Allem nichts unverstanden bleiben. Darum wird die Erklärung das eine Mal langsamer, ein andres Mal schneller fortschreiten. Indessen wir verhalten uns zum N. T. nicht in gleicher Weise, wie zu andern Schriften des Alterthums. Wir haben in ihm die Quelle unsrer Glaubenswahrheiten, die Norm für unser Leben zu erkennen, und diese Bedeutung der neutestamentlichen Schriften muß auch in der Art ihrer Behandlung und Erklärung hervortreten. Darum wird der Lehrer, je nach den wissenschaftlichen oder praktischen Bedürfnissen seiner Schüler das für Glauben und Leben Bedeutsame hervorheben, und vielleicht mit weiteren Ausführungen begleiten müssen. Vornehmlich sollte, so lange die Geschichte des A. B. oder die der christlichen Kirche vorgetragen wird, um während des historischen Unterrichts auch die Bedürfnisse des Gemüths einigermaßen zu berücksichtigen, der für Glauben und Leben wichtigere dogmatische Gehalt der neutestamentlichen Schriften eine ausführliche Behandlung oder eine specielle paränetische Anwendung erfahren. So scheint es mir namentlich nicht unangemessen, der Geschichte des A. B. die Erklärung eines der synoptischen Evangelien mit ausführlicher Erörterung des Inhalts der Bergpredigt zur Seite zu stellen. Wenn auf diese Weise darauf zu dringen ist, daß die Lesung des N. T. nicht als ein Theil der philologischen, sondern als Theil des Religions-Unterrichts betrachtet werde, so ist doch andrerseits zu fordern, daß die Auslegung eine streng philologische sei. Es ist von großem Werthe, wenn es schon auf dieser Stufe der Vorbereitung zum theologischen Studium denen, die sich später demselben zu widmen gedenken, augenscheinlich wird, wie ohne gründliche philologische Kenntnisse eine sichere, selbstständige Exegese, diejenige theologische Wissenschaft nicht möglich ist, die als Grundlage der christlichen Theologie für den wissenschaftlichen, wie für den praktischen Theologen wohl die größte Wichtigkeit hat. Hier lerne der Schüler streng nach

philologischen Regeln den Sinn ermitteln, es genüge ihm nicht, wenn er für irgend eine mit vorgefaßten Ansichten übereinstimmende Auslegung nachzuweisen vermag, daß diese, jene Wortbedeutung oder Wortfügung nicht schlechthin unmöglich sei, er lerne zwischen Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit unterscheiden, und gewinne — da wir nun einmal in vielen Fällen uns mit der Wahrscheinlichkeit zufrieden geben müssen, — genug Sicherheit des Sprachgefühls, um nach sorgfältiger Erwägung die wahrscheinlichste Auslegung sich feststellen zu können. Indem so der Religionslehrer des Seminars sichs zur Aufgabe macht, während der Vorbereitung auf das akademische Studium einen tüchtigen philologischen Grund für die theologische Exegese der Universität zu legen, wird er vornehmlich die eigenthümliche Gräcität des N. T. beachten lehren. Ein gründliches Studium der griechischen Sprache in ihren verschiedenen Perioden wird ihn eben so fern halten von der Affektation, alles auf die Norm der klassischen Gräcität zurückführen und durchaus so erklären zu wollen, daß es mit dieser Norm im Einklang bleibt, obwohl hier gerade angesehene philologische Auctoritäten irre führen können, als von jener früheren Methode, alle möglichen philologischen Willführlichkeiten als angebliche Hebraismen zu entschuldigen. Daß namentlich in der Syntax der griechischen Sprache durch die verschiedenen Perioden der griechischen Literatur eine Bewegung und Umgestaltung herrscht, ein immer stärkerer Verfall der feineren Unterschiede eintritt, daß dieser Verfall auf dem Boden der hebräisch-griechischen Literatur aus natürlichen Gründen noch in größerem Maaße stattfindet, wird die Wahrnehmung sein, von der er als einem sicheren Resultate bei Auffassung des Einzelnen ausgeht, und so wird er die Abweichungen von klassischem Sprachgebrauch richtig würdigen und das Einzelne unbefangen und natürlich auffassen lehren. Geschärft dürfte bei den Schülern diese Erkenntniß der besonderen Gräcität des N. T. besonders dadurch werden, wenn sich diese selbst ein Verzeichniß der Idiotismen der neutestamentlichen Sprache anlegen, und es wird auch dies mitbeitragen, auf die künftige theologische Exegese eine gründliche philologische Vorbereitung zu geben.

Ueber pädagogische Vereine.

Von — k.

Es ist nun einmal die Zeit der Association, und die Ueberzeugung, daß das Vereinswesen die wesentliche Ergänzung der Regierungsthätigkeit sei, so allgemein verbreitet, daß eine Ermunterung in dieser Hinsicht überflüssig wäre. Viel nöthiger ist es, die bisherige Wirksamkeit der Vereine auf pädagogischem Gebiet einer Kritik zu unterwerfen und etwaige Illusionen über die Größe der Wirkungen zu beleuchten und zu zerstören. Es liegt ganz im Charakter der Deutschen, sich langsam zu Unternehmungen zu entschließen, dann aber, wenn der Entschluß gefaßt ist, das Werk schon beim Beginne mit eingebildeter Liebe zu umfassen, und zu bald Erfolge zu hoffen und zu sehen. Ebenso verkehrt aber wäre es, wenn die Sache nicht sogleich gehen will, die Hand ermüdet sinken zu lassen; und darum haben diese Zeilen, in der Mitte zwischen den Extremen stehend, die Absicht, die Mängel in unserem Vereinswesen schonungslos aufzudecken, und auf diesem Grunde Züge zu einem neuen Gebäude zu entwerfen. Es soll dabei ausgegangen werden von den allgemein deutschen Vereinen, an welche sich dann die Particularvereine in Provinzen, Kreisen und Bezirken anlehnen sollen. Da die allgemeinen pädagogischen Vereine erst seit wenigen Jahren bestehen, so könnte ein Urtheil über dieselben voreilig erscheinen; lassen sich aber dennoch Grundmängel an denselben nachweisen, so ist es gewiß am Platze, recht bald dieselben nahmhaft zu machen und Abhilfe zu versuchen.

Die beiden pädagogischen Vereine Deutschlands sind Kinder des schon seit vielen Jahren bestehenden deutschen Philologen-

vereins, wenn gleich das Verhältniß zu demselben, bei einem wenigstens, nichts weniger als kindlich ist. Ueber die Thätigkeit des Muttervereins kann natürlich hier kein Urtheil gefällt werden; doch dürfte es zur Sache gehören, eine Anforderung an denselben zu machen, die für die Gelehrtenschule von keiner geringen Bedeutung ist. Daß die Philologie als Wissenschaft in den letzten Zeiten sich gehoben, oder eigentlich erst gebildet hat, ist eine erfreuliche Thatsache; eine leidige aber und nicht weniger gewisse, daß die Philologie in den Schulen im Sinken begriffen ist, und daß in der Neuzeit auf diese höchst bedenkliche Angriffe gemacht werden. Daraus muß sich mit der Zeit zwischen Wissenschaft und Leben eine unausfüllbare Kluft ergeben, die auch auf jene einen schädlichen Einfluß üben muß. Oder ist es nicht unläugbar, daß eine überwiegende Mehrzahl blos für das Examen arbeitet, und die Classiker, wenn dieses bestanden ist, zu den Antiquaren wandern? Auf den meisten Universitäten, etwa Leipzig und Berlin ausgenommen, werden nur ein paar philologische Vorlesungen angezeigt, aber wo nicht Zwang stattfindet, — apparent rari nantes in gurgite vasto. Doch wie gehört das hieher? — Weil wir gerne diesen Nothstand denen klagen möchten, die zu allererst berufen sind, ins Mittel zu treten. Die Priester des Heiligthums mögen zusehen, daß sich die Tempel wieder füllen. Und das wäre eine schöne Aufgabe für einen allgemein-deutschen Verein. Uebrigens soll auch hier von Einem, dessen Dienste auf den Vorhof beschränkt sind, eine Ansicht ausgesprochen werden. Auf allen Gebieten macht sich allmählig der Grundsatz geltend, daß die Wissenschaft sich vom Leben nicht getrennt halten dürfte; sollte das bei der Philologie unmöglich sein? — Und zwar nicht blos als Schleifstein soll sie dienen für die Denkkraft, sondern gerade die Ausbreitung dieser Ansicht hat ihr am meisten geschadet; denn, sobald man ein besseres oder auch nur bequemeres Mittel, diesen Zweck zu erreichen, findet, so ist der Stab über sie gebrochen. Nicht die Form, sondern die Materie des classischen Alterthums muß lebendig werden; und es ist nach der Analogie der Geschichte der Wissenschaften dazu Hoffnung vorhanden; denn die Herrschaft des Formalismus haben wir hinter uns, und was noch nicht da gewesen ist, läßt

sich viel eher von der Zukunft hoffen. Die Philologie nach Form und Inhalt muß (einen andern für sich bestehenden Werth derselben gibt es schwerlich) erziehend wirken, die Philologen, von den Sternen erster Größe an, müssen Pädagogen sein. Die Sache hat auch noch eine andere Seite. Ein rein wissenschaftlicher Verein ist ein Unding oder etwas höchst Ueberflüssiges; und kaum glaublich ist die neuestens aufgetauchte Idee, einen Philosophenverein zu stiften. So unpassend es wäre, aus allen Gauen Deutschlands zusammenzukommen, um über das Ding an sich oder über Ich und Nichtich zu streiten, ebenso unnöthig ist es, wegen neuer archäologischer oder grammatischer Entdeckungen eine größere Reise zu machen, das wird viel bequemer in Büchern und Zeitschriften ausposaunt und recensirt, dazu wird viel gewinnreicher für Schreiber und Leser die Schnellpresse, als die Locomotive in Bewegung gesetzt. Vielmehr das ist, um es schon hier auszusprechen, die Aufgabe der Vereine, über practische Fragen zu verhandeln, wo ein unmittelbarer Austausch des Für und Wider unentbehrlich ist. — Aehnliche Ansichten von der Sache haben ohne Zweifel die Aussonderung der pädagogischen Section aus dem allgemeinen Philologenverein herbeigeführt; und wenn die Philologen vom Handwerk (möchten sie nur diese, Manchem despectirlich scheinende, Bezeichnung besser verdienen), nicht ganz gut dazu sehen, so ist es wohl eine nicht eingestandene Ahnung, es möchten ihnen die besten Säfte entzogen werden, und der ohnedies an Trockenheit leidende Baum vollends verdorren? Das soll übrigens die Pädagogen nicht zu sehr kümmern; und sie immerhin noch eine Weile im Schlepptau sich bewegen, wenn sie nur für sich eine zweckmäßige Thätigkeit entwickeln. Scheinbar zufällige Umstände haben unter den Pädagogen selber eine Spaltung herbeigeführt, die nicht wissenschaftlich gebildeten, d. h. die nicht studirten Reallehrer wurden von den diesmal selbst mit philologischer Eitelkeit behafteten Pädagogen der Gelehrtenschule nicht für ebenbürtig erfunden; und damit die anderseitige Eitelkeit beleidigt. — Gleichviel! — ist doch dadurch die an sich vernünftige Trennung veranlaßt worden, denn — und das ist eine weitere Hauptbedingung für eine erfolgreiche Vereinsthätigkeit — die Aufgabe soll nicht zu weit gefaßt sein,

damit die Kräfte nicht zu sehr zersplittert werden; und vielleicht dürfte es mit der Zeit in den beiden Vereinen selber wieder zu einer friedlichen Trennung kommen zwischen den Interessen der höheren und niederen Anstalten; vielleicht kommt auch diese Trennung nicht auf dem Wege der Ueberzeugung, sondern einer unangenehm werdenden Erhebung der Höherstehenden zu Stande.

Wenn nun solche, die ein gemeinsames engeres Interesse verbindet, versammelt sind, so fragt sich zweierlei, einmal was und dann wie soll verhandelt werden? und nach den bisherigen Erfahrungen scheint uns nach Inhalt und Form mannigfach gefehlt worden zu sein.

Eine Versammlung von Schulvorstehern und Lehrern aus verschiedenen Ländern Deutschlands soll doch gewiß vor allen Dingen zum Zwecke haben, daß die Einzelnen mit der verschiedenen Organisation der Schulen sich gegenseitig bekannt machen und durch Vergleichung zur Ausgleichung auf dem Grunde des Besten, was da und dort besteht, gelangen. Können doch manche Fragen gerade um der Verschiedenheit des Bodens willen zu keiner rechten Erledigung kommen. Wir führen einige Beispiele aus dem Gebiete der Gelehrtenschule an. Fast in jedem Staate gelten wieder andre Grundsätze über die aufzunehmenden Fächer; ob z. B. das Französische, das Zeichnen, Geometrie, Naturgeschichte, Naturlehre, ja sogar das Griechische in den Stundenplan aufzunehmen sind? bei welcher Altersstufe der Unterricht im Latein zu beginnen hat, und welches das richtige Verhältniß der Stundenzahl für dieses Fach, zu der für andre Fächer ist? In sehr naher Verbindung mit dieser Frage steht die andre, wie der Unterricht in der deutschen Sprache sich zu dem in den classischen Sprachen zu stellen habe; ob er überhaupt, d. h. nach der grammatischen Methode nöthig sei? Lauter Fragen, welche die Gegenwart bewegen und noch gar nicht überzeugend entschieden sind. Eine Entscheidung oder wenigstens klare Einsicht aber wird am besten nicht aus Principien, sondern aus der Erfahrung gewonnen. Nirgends aber ist die Verschiedenheit der Erfahrungen besser repräsentirt, als auf einem deutschen Congreß, während bei Landesvereinen oder Bezirksvereinen das Gemeinsame zu sehr vorherrscht. Auch hinsichtlich der Lehrbücher könnte

ein Austausch der Erfahrungen Gutes wirken; freilich dürfte man blos über allgemeine Grundsätze sprechen und nicht wohl einzelne Werke nahmhaft machen, da in Deutschland nächstens kein Lehrer mehr zu finden ist, der nicht „um das zeitraubende Dictiren zu ersparen“ ein eigenes Lehrbuch geschrieben hätte. Eine sehr wichtige Principienfrage ist z. B. für den ganzen Umfang der Gelehrtenschule, die Auswahl und Vertheilung des classischen Lesestoffs; und noch schwebt die Frage, ob Chrestomathien oder nicht? und wenn Chrestomathie, ob das materielle oder formelle Princip vorherrschen solle? Wenn Streitigkeiten über solche Gegenstände auf die Grenzen eines Landes beschränkt sind, nehmen sie viel eher einen persönlichen Charakter an, weil leicht auch industrielle Beziehungen sich einmischen.

Auf dem Gebiete der Realschule muß natürlich die Principienfrage zuerst besprochen werden, und es wird schon noch eine Zeitlang anstehen, bis man hierüber einigermaßen ins Reine kommt. In der Wirklichkeit wenigstens herrscht noch eine bedeutende Verschiedenheit in den verschiedenen Ländern. Merkwürdigerweise hat sich der Kampf zwischen Humanismus und Realismus nun auf das Gebiet der Realschule selber hinübergezogen, sofern man darüber streitet, ob die Realschule Bürgerschule oder vorbereitende Gewerbeschule sein solle. Wenn auf der ersten Versammlung über die Aufnahme des Lateins verhandelt wurde, so war dies vollkommen in der Ordnung; denn dies bildet einen wesentlichen Theil der Principienfrage, während man sich über die Jenaer Pädagogen wundern muß, daß sie die ganze schöne Zeit mit der Frage über die Aufnahme lateinischer Aufsätze verschwendeten. Weiterhin kehren auch hier dieselben Fragen wieder, wie bei der Gelehrtenschule. Also Stoff genug für beide Theile auf lange Jahre hinaus, und wir können deßwegen zu der zweiten Frage übergehen, über das Wie? oder die Geschäftsordnung.

Der erste Punkt hängt mit dem Ebenbesprochenen unmittelbar zusammen; er betrifft die Auswahl des zu besprechenden Gegenstandes. Die natürlichste Form scheint die, daß einzelne Mitglieder sich bereit erklären, einen Vortrag zu halten, und dann über den Inhalt desselben debattirt wird. Diese Form

wird auch auf kleineren und größeren Versammlungen eingehalten, und gewöhnlich besteht noch die Bedingung, daß der Vortrag frei gehalten werden muß. Bei größern Versammlungen aber wird gewöhnlich der Fall vorkommen, daß mehr Vorträge angekündigt werden, als der eingeräumten Zeit nach durchgesprochen werden können; und es versteht sich deßwegen von selbst, daß die Versammlung über die Ordnung, in welcher sie zugelassen werden sollen, entscheidet. Aber gerade, wenn die Vorträge zu sehr in den Vordergrund gestellt werden, sind die Zwecke des Vereins nicht in der Art gewahrt, wie es oben ausgeführt wurde. Vor Allem ist es etwas Eigenes um das Redenhalten vor einer größeren Versammlung, und vollends vor einer solchen aus allen Gauen Deutschlands, es wird dazu wirkliches Rednertalent oder wenigstens Keckheit und Fertigkeit im Sprechen erfordert. So geschieht es gewöhnlich, daß die Auswahl des Verhandlungsstoffes den Begabteren überlassen ist, die dann gerne auf irgend einem Steckenpferde angeritten kommen, das für Viele kein besonderes Interesse hat. Es ist hier nicht der Ort, in moralische Erörterungen über den Ehrgeiz und die Eitelkeit der Gelehrten sich einzulassen. Wir wollen im Gegentheil über diesen Splitter in des Bruders Auge mit christlicher Milde hinwegsehen; nur sollen uns solche Herren nicht zumuthen, daß wir durch ihre Schwächen uns unsre Vereine, auf die wir viel Zeit und Geld verwenden müssen, verderben lassen. Es gibt ja andere Gelegenheiten genug, solche Gelüste zu befriedigen, und auch ohne Solches haben wir Deutschen vor Directoren, Schul- und Consistorial-Räthen einen ungemessenen Respect. Kurz die Vereins-Versammlungen sind nicht dazu da, um Rednertalente zu zeigen und zu schauen, sondern um Ansichten auszutauschen. Wenn deßwegen zusammenhängende Vorträge nicht gerade auszuschließen sind, so sollte man doch auch nicht an solche gebunden sein; sondern man könnte jedem Mitglied gestatten, einen Gegenstand zu benennen, der besprochen werden soll, und somit der Versammlung eine viel größere Auswahl verschaffen. Unter solchen Umständen ließe sich von einer so verschieden zusammengesetzten Versammlung erwarten, daß nur wichtigere Gegenstände zur Sprache kämen.

Ist nun die Auswahl des Gegenstandes entschieden, so fragt sich zweitens: wie soll darüber gesprochen werden? Es könnte überflüssig erscheinen, Ansichten und Wünsche in einer Sache vorzubringen, die sich von selbst versteht; und doch sind da und dort Stimmen laut geworden, welche eben beweisen, daß sich die Sache noch nicht so ganz von selbst versteht, und man wohl einen Beitrag zu diesem Verständniß geben darf. Vor Allem handelt es sich um die Leitung der Verhandlungen, um die Wahl des Vorstandes. Da bis jetzt noch wenige pädagogische Versammlungen gehalten wurden, so ist es ein kitzlicher Punkt, hierüber etwas zu sagen, man muß befürchten, es sollte eine Mißbilligung der bisherigen Wahlen ausgesprochen werden. Dennoch soll auf einen Grundfehler der Deutschen aufmerksam gemacht werden, auf die Höflichkeit. Wir meinen so gerne, es gehöre wenigstens ein Directorstitel oder eine literarische Berühmtheit dazu, um wahlfähig zu sein; nimmt man dann noch den andern Höflichkeitsgrundsatz dazu, daß man auf das Land, auf die Stadt, wo der Verein gehalten wird, Rücksicht nehmen muß, so ist die Freiheit der Wahl ziemlich beschränkt. Ist aber auch unter Wahrung dieser Rücksichten ein tüchtiger Präsident gefunden, so stürmen auf ihn eben diese Rücksichten wieder ein, die ihm zur Wahl verholfen haben, und hindern ihn an einer zweckmäßigen Leitung der Verhandlungen. Da tritt eine Notabilität auf und ergeht sich in längerem Vortrag über die vorliegende Frage; die Macht der Ideenassociation ist so groß, daß nach und nach alle Lieblingsgedanken, die hinter dem Schreibtisch ausgeheckt wurden, hereingezogen werden; es ist eine Notabilität; die Versammlung muß sich glücklich preisen, bei der Gelegenheit auch solche Dinge zu hören, die etwas ferne liegen mögen, und somit fühlt der Präsident keine Verpflichtung zur Frage zu rufen. Oder irrt Einer, der verhältnißmäßig zu den Obscuren gehört, vom rechten Wege ab, so verlangt die Pflicht der Herablassung, ihn ausreden zu lassen. So lange solche Rücksichten beobachtet werden, geht die Verhandlung nicht vorwärts, die Zeit verloren und der Zweck zu Schanden. Wo aber die Sache die einzige Rücksicht ist, da kann man schnell weiter kommen, ohne zu oberflächlich zu bleiben, und auch zu rechter

Zeit abbrechen, ohne daß der Gegenstand erschöpft sein muß. Zu einem förmlichen Beschluß wird es ja doch in der Regel nicht kommen. Die Hauptsache ist, daß die verschiedenen Seiten nahmhaft gemacht und beleuchtet werden; und was in Folge der dadurch gegebenen Anregung den Mitgliedern nachher einfällt, ist oft das Beste. Doch sollte man dafür sorgen, daß auf die letztere Rechnung nicht allzuviel komme, und überhaupt, was bis jetzt die Ansicht vieler reisenden Pädagogen ist, der Gewinn größtentheils nur in der persönlichen Bekanntschaft mit Collegen und in dem bestehe, was man außerhalb der Versammlung hört und sieht und genießt.

Endlich möchten wir noch den allgemeinen Vereinsversammlungen ihre Stellung im ganzen Organismus des pädagogischen Lebens anweisen, und vielleicht auch dadurch einen Beitrag zur Urbarmachung derselben geben.

Die Erziehung der Jugend, das ist ein nicht mehr bestrittener Satz, ist die Grundlage des Staatslebens. Sie ist aber eben deßwegen eine Thätigkeit, an welcher die zahlreichsten Kräfte ohne alle Rücksicht auf Stand und Beruf Theil nehmen. Darum ist auch die Anwendung der Association nirgends natürlicher als in dieser Sache. Freilich muß sie in einem gut eingerichteten Staate auch amtlich behandelt werden, und fällt deßwegen in den Bereich der Büreaucratie. So konnte es auch nicht fehlen, daß die Vielschreiberei derselben sich bemächtigte. Wer kennt nicht die zahllosen Berichte und Beiberichte, Tabellen und Plane, die zur Charakteristik der verschiedenen Anstalten dienen sollen, und von den Behörden höchstens eines Specialfalles wegen recht gelesen werden? Wenn in Städten, wie London und Paris Tausende von Individuen im allgemeinen Strome verschwinden, so können wir Deutschen uns rühmen, daß alle Kinder, wes Standes sie sein mögen, nicht blos gezählt sind, sondern auch nach ihrem Betragen, ihren Fähigkeiten, Kenntnissen und Fortschritten amtlich characterisirt werden, so daß einem jeden Deutschen der Steckbrief das ganze Leben hindurch nachläuft. Daß aber solche Detaillirung kein anschauliches Bild gebe, ist schon öfter factisch dadurch bewiesen worden, daß auf den Grund solcher Angaben hin,

erlassene Verordnungen, weil sie die Wirklichkeit nicht trafen, widerrufen werden mußten. Diese Uebelstände der papierenen Regierung kennt Niemand besser, als die Behörden selbst, und in den meisten Fällen ist ihnen das liebste, wenn von der Direction der Anstalten aus nicht angefragt, sondern selbst regiert wird. Besonders, was die wissenschaftlichen Fragen betrifft, so hat die Behörde eine eigene Stellung. Zunächst werden sie erörtert in der Form des Canzleireferats. Aber einerseits ist diese Form gefährlich, sofern leicht durch den Referenten, der gewisse Liebhabereien hat, wenn er nur solche mit Gewandtheit zu empfehlen weiß, einseitige Beschlüsse herbeigeführt werden können. Andrerseits ist sie nicht genügend, da es viele Dinge gibt, über welche man sich hinter dem Actentische keine stichhaltige Ansicht bilden kann. So z. B. über die Zahl der Stunden in einem gewissen Fache, über die Zweckmäßigkeit desselben überhaupt, vollends über die Lehrbücher kann nur aus der Praxis heraus ein Urtheil zu Stande kommen. Das haben denn die Behörden auch eingesehen und begünstigen überall das Wirken des republikanischen Elementes, das die wesentliche Ergänzung ihrer Oligarchie ist. Theils werden Gutachten eingeholt, theils Commissionen zur Mitberathung gezogen; hauptsächlich aber den kleineren Vereinen gestattet, ihre Ansichten und Wünsche in Protokollen mitzutheilen. Diese kleineren Vereine müssen nun eigentlich die Grundlage der democratischen Thätigkeit bilden. Hier braucht es nicht viel Formalitäten; und hier kann auch, was auf allgemeinen Vereinen ein entschiedener Fehler ist, nichts schaden oder sogar nützen. Auf solchen Versammlungen, namentlich vollends bei Bezirksvereinen, dürfen und sollen die speciellsten Gegenstände vorgenommen werden; hier schadet es auch Nichts, wenn ab- und ausgeschweift wird, oder wenn man sich gelegentlich im freien Vortrag übt; hier ist die Grundstimmung die Collegialität. Um so mehr aber, je weniger man sich zu geniren braucht, werden die Ansichten an den Tag kommen und ein entschiedenes Resultat erzielt werden. In der Reihenfolge der geringeren und größeren Vereine nun nimmt natürlich der allgemeine deutsche die höchste Stufe ein; und warum sollten die verschiedenen Stufen nicht in eine lebendige

Verbindung mit einander gebracht werden können? Da muß dann die literarische Thätigkeit in Zeitschriften ergänzend eintreten. Ich stelle mirs ganz wohl durchführbar vor, daß irgend eine wichtige Frage, welche die Gegenwart bewegt, etwa von einem kleineren Vereine aus angeregt, daß sie in einer Abhandlung besprochen, dann von verschiedenen Bezirks- und Landesvereinen in Deutschland durchgenommen, und endlich der allgemeinen Versammlung vorgelegt würde. Da könnte am Ende der Spruch sich bewähren: vox populi, vox Dei; und dann würde gewiß nicht leicht eine Behörde sich einer so gründlich destillirten Ansicht entziehen können. Die Nichteinheit Deutschlands in politischer Hinsicht kann der wissenschaftlichen Entwicklung blos förderlich sein, deßwegen dürfte aber der Gedanke einer deutschen Gelehrtenrepublik in allen Fächern wenigstens das Recht eines Ideals ansprechen, zu dessen Verwirklichung alle Kräfte sich in Thätigkeit setzen und Voranstehendes ein kleiner Beitrag sein soll.

Ueber die praktische Gestaltung des Begriffs der Realschule in Württemberg,

mit besonderer Beziehung auf die neueren theoretischen Begründungen der Realschule durch Beger und Mager. *

Von Rector Dr. Nagel.

Erster Artikel.

Die folgenden Bemerkungen über die praktische Gestaltung des Begriffs der Realschule, wie sich diese in den letzten Jahren in Württemberg ergeben hat, eröffne ich wohl am geeignetsten durch Fixirung des Standpunktes, von welchem aus ich die Phasen der Entwicklung, welche Württemberg in neuester Zeit durchgemacht hat, einer Beurtheilung zu unterwerfen versuchen will. Mag auch derselbe manche Angriffe erleiden und demgemäß auch vielleicht viele der folgenden Behauptungen lebhaften Widerspruch von Andersdenkenden erfahren, so glaubte ich doch nicht schweigen zu dürfen, wo ich — vielleicht nur nach meiner individuellen Ansicht — unser Württemberg einer Gefahr entgegengehen sehe, welche seiner Schulentwicklung droht, und welche leicht die Ursache sein könnte, daß unser Staat gegen andere, besonders norddeutsche Staaten, in den für die geistige Ausbildung seiner Söhne dargebotenen Mitteln zurückbliebe.

---

* Beger, Dr. Aug., die Idee des Realgymnasiums für Freunde und Beförderer sicherer und zeitgemäßer Jugendbildung dargestellt. 8. Leipzig. 1845.

Mager, Dr. Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Real-Gymnasiums. In der pädagog. Revue. Jahrg. 1845. Januar. April. Mai.

Ich möchte mit meiner Ansicht im Folgenden lieber irren als Recht haben, und wünsche daher von stimmfähigen Schulmännern eine gründliche, dabei aber leidenschaftlose Beleuchtung, von der ich noch besonders um der Wichtigkeit des Gegenstandes selbst willen glaube erwarten zu dürfen, daß sich dabei alle Sonderinteressen entfernt halten, und nur die innerste auf Theorie oder Erfahrung oder beides gegründete Ueberzeugung sprechen möge, so wie auch mich, schon nach meiner gegenwärtigen äußeren Stellung, keine Nebenmotive sondern nur die festeste Ueberzeugung von dem, was ich nach jahrelanger Beschäftigung mit dem Gegenstande als wahr erkannt habe, im Folgenden leiten sollen. Je schwieriger an sich die Frage ist über die beste Gestaltung des Realschulwesens, je weniger nur flüchtiges Räsonnement sie zur Entscheidung führen kann, um so erwünschter muß mir eine allseitige Beleuchtung dieser Frage werden, selbst wenn die Endresultate gegen meine Ansicht ausfallen sollten. Noch immer hat die Zeit aus den Widersprüchen der Partheien das Wahre herausgefunden; die Pflicht der Partheien aber ist es, durch scharfe, aber würdevolle und möglichst von allen Nebenzwecken gereinigte Besprechung der Streitpunkte dafür zu sorgen, daß diese Zeit nicht gar zu lange auf sich warten lasse.

Als ich im Jahre 1840 meine „Idee der Realschule" schrieb, konnte ich allein vom theoretischen Standpunkte ausgehen, da ich außer der damals noch in sehr kleinem Maaßstabe bestehenden Tübinger Realschule, an welcher ich früher gelehrt hatte, und der Ulmer, an welcher ich damals lehrte, keine andern kannte. Meine damals 10jährige Thätigkeit an der letztern hatte mir gezeigt, daß die Einrichtung derselben manches zu wünschen übrig lasse, und mich veranlaßt, die Sache des Realschulwesens einer möglichst umfassenden theoretischen Untersuchung zu unterwerfen. Wenn ich dabei nicht umhin konnte, die Vorbereitung auf den Beruf * als wesentlichen Theil des Begriffes der

* Wenn Mager in der oben erwähnten Abhandlung nicht „Beruf" sondern „Berufsgattung" gesagt wissen will, so stimmen wir nach den von mir gegebenen Erläuterungen wohl vollkommen zusammen. Denn von Vorbereitung auf einen speciellen Beruf kann in der Realschule ebenso wenig

Realschule zu betrachten, so glaubte ich doch als Hauptmerkmal dieses Begriffs die geistige Entwicklung und Kräftigung des Schülers im Allgemeinen, also die Bildung zum Menschen, hervorheben zu müssen, als den höchsten Zweck alles Unterrichts in der Realschule.

Nachdem ich durch die Liberalität der württembergischen Regierung im Jahre 1842 Gelegenheit bekam, eine Anzahl der bedeutenderen Realanstalten Deutschlands, besonders aber Norddeutschlands kennen zu lernen, haben zwar meine Ansichten über die allgemeinen Grundlagen des Realismus keine Modification erlitten, wohl aber wie sich nicht anders erwarten ließ, wenn die Theorie über praktische Dinge durch die Erfahrung bereichert wird — meine Ansichten über die praktische Einrichtung der Realinstitute. Ich habe dieselbe in meinen 1844 erschienenen Reiseerfahrungen niedergelegt, und ich glaube meine dort ausgesprochenen Ansichten bei den meisten stimmfähigen Lehrern dieses Blattes als bekannt voraussetzen zu dürfen. Ich weiß wohl, daß sie nicht überall in Württemberg beifällig aufgenommen wurden, da sie sich über das bei uns Bestehende nicht immer zustimmend aussprechen konnten. Doch war auch die Zahl derer, welche von Anfang an in den wesentlichen Punkten sich mit mir einverstanden erklärten, nicht gering, und die Folgezeit hat mir noch weitere Stimmen für meine Ansichten gewonnen. Wenn ich gleich mit der letzteren Schrift meine Untersuchungen über das Realschulwesen nicht abgeschlossen habe, sondern stets alle Erscheinungen auf diesem Gebiete der Pädagogik mit Aufmerksamkeit und, soweit es mir wie jedem Individuum als solchem möglich ist, vorurtheilsfrei verfolge, so war doch bis jetzt noch nichts im Stande, mich in den dort ausgesprochenen Ansichten in allen ihren *wesentlichen* Theilen wankend zu

---

die Rede sein, als es ein Gymnasium gibt, welches nicht allgemein auf gelehrten Beruf, sondern speciell auf eine besondere Fakultät vorbereiten würde; ja selbst unsre Seminare sind so eingerichtet, daß sie (mit Ausnahme des Hebräischen) als allgemeine, nicht als speciell theologische Vorbereitungsanstalten betrachtet werden können. Um alle Mißverständnisse abzuschneiden, adoptire ich übrigens mit Vergnügen das obige Wort: Berufsgattung.

machen. Es ist dies daher der Standpunkt, von welchem aus ich unsre württembergischen Zustände zu beurtheilen genöthigt bin, und ich bemerke dies für das Folgende zum Voraus, weil es mir dadurch wohl gestattet sein wird, der Kürze wegen Manches nur anzudeuten, da ich die ausführlichere Entwicklung schon in meinen „Reiseerfahrungen" gegeben habe. Gegner meiner Ansichten, welche dem Folgenden entgegentreten wollen, werden daher wohl die Bitte für billig erkennen, daß sie für Manches, was sie vielleicht als nicht genügend begründet glauben angreifen zu können, die oben genannte Schrift als eine Ergänzung betrachten möchten.

Um nun aber nach diesen — für das Folgende, wie ich glaube, nicht ganz überflüssigen Bemerkungen — sogleich klar auszusprechen, worin ich die Gefahr für die Entwicklung des württembergischen Realschulwesens suche, so meine ich hier die übermäßige Zahl von kleineren Realschulen im Lande, die wie Pilze aus der Erde wachsen, und allmählig ein Netz nicht blos über die kleineren Städte und kleinsten Städtchen des Landes, sondern selbst über Marktflecken ziehen. Mag dadurch auch den Wünschen einer großen Zahl von Reallehramtscandidaten, welche sich bei den Aussichten auf frühzeitige Anstellung in Folge des raschen Emporwachsens von einer Menge neuer Anstalten angelockt fühlten, für den Augenblick gedient sein; mir scheinen damit weder die wahren Interessen der Lehrer noch die der Städte selbst, am wenigsten aber die des ganzen Landes gefördert zu werden, und ich muß daher bei dem über diese Anstalten im vorigen Jahre zwischen dem Seminarrector Eisenlohr und einigen Reallehrern entstandenen Streite mit voller Zustimmung auf die Seite des ersteren treten.

Allerdings wären jene Anstalten schwerlich entstanden, wenn nicht ein wirkliches und von den Städten lebhaft gefühltes Bedürfniß ihnen zu Grunde läge; aber dieses Bedürfniß ist eben leider nur gefühlt worden, nicht aber zum klaren Bewußtsein gekommen. Die Städte fühlten, daß für die jetzigen Anforderungen, welche an den Gewerbestand sowohl als an den Stadtbürger überhaupt gemacht werden, weder ihre deutschen noch ihre lateinischen Schulen genügen; die erstern nicht, da sie schon

durch die ihnen gestattete Schülerzahl, ebenso aber auch durch die Vorbildung ihrer Lehrer viel zu sehr auf der niedern Stufe der Elementarschulbildung sich halten müssen; die letztern nicht, da in ihnen das lateinische das Hauptbildungselement bildete, also eine Sprache deren Bau sowohl als Literatur der modernen Bildung zu ferne stand, und da nach dem 14. Jahre, dem Schlusse der gewöhnlichen Schulbildung, im bürgerlichen Leben nichts vorhanden war, was an die hier errungenen Schulkenntnisse irgendwie anknüpfte und dieselben vor dem Vergessenwerden bewahrte. Für die eigentliche Bürgerbildung bedurften also die Städte eines Instituts, und da das Gefühl dieses Bedürfnisses mit dem Aufkommen des Realschulwesens überhaupt zusammenfiel, da ferner noch nirgends sich das letztere zum klaren Begriff gestaltet hatte, so errichtete man Realschulen, deren Württemberg, wenn es auf die bisherige Weise sich weiter entwickelt, mit der Zeit wohl so viele erhalten könnte, als der ganze preußische Staat. *

Ich habe oben gesagt, daß mit diesen Anstalten zunächst nicht den wahren Interessen der Lehrer gedient sei. Ich will erklären warum? Ueber die specielle Einrichtung dieser Realschulen glaube ich mich hier nur kurz fassen und auf meine Reiseerfahrungen verweisen zu dürfen. Ich erwähne daher blos, daß an einer großen Zahl derselben ein einziger Lehrer Schülern von 10 oder 11—14 Jahren, also 3—4 Altersklassen im Französischen, Deutschen, in der Mathematik, Naturgeschichte, Physik, Chemie, in der Geschichte und Geographie, häufig auch im Schönschreiben und Zeichnen Unterricht zu geben hat. Wenn es gut geht, so nimmt der Lehrer der lateinischen Schule einige dieser Fächer, z. B. Geschichte, Geographie, ihm ab, überläßt ihm aber natürlich einige Fächer, z. B. Arithmetik, in der lateinischen Schule. Dabei erhält der Reallehrer im 10. oder 11. Jahre seine Schüler theils aus der deutschen Schule, theils aus einer für die lateinische und Realschule gemeinschaftlichen Ele-

* Das neue Staatshandbuch zählt auf: 9 höhere Realschulen und 56 kleinere worunter über 40 mit nur einem einzigen Lehrer. Preußen hatte im Jahre 1840 99 Schulanstalten dieser Art; wie viel jetzt, ist mir unbekannt.

mentarschule, theils aber auch diejenigen Schüler, welche in den lateinischen Schulen nicht recht fortkommen; die wenigsten seiner Schüler haben einen innern Beruf zu dem was sie zu lernen haben, und die ganze Institution kommt überhaupt vorzugsweise denen zu Gute, welche sich Anfangs am meisten dagegen gesträubt haben, den Lehrern des Lateinischen, die sich vermöge der Realschule derjenigen Schüler entledigen können, welche für die lateinische Schule nicht taugen. * Dem Reallehrer aber ist eine Aufgabe gestellt, welche die physischen und geistigen Kräfte eines Menschen entschieden übersteigt. Der Lehrer der lateinischen Schule wirft sich mit voller Kraft auf dieses eine Fach seiner Thätigkeit. Er befriedigt, wenn er auf diesem Felde und etwa noch in dem ohnehin eng damit verschwisterten Griechischen Tüchtiges leistet; man übersieht es ihm in diesem Falle, wenn selbst beim Rechnen nicht viel herauskommt, noch mehr aber bei andern Fächern. Der Reallehrer aber soll seine Schüler im Französischen zum Sprechen bringen, er soll sie in der Mathematik auf eine genügende Stufe heben, jedenfalls aber zu praktischen Feldmessern machen; daß er in allen Fällen dem Bürger über Anstände bei chemischen Operationen genügende Auskunft ertheile, und auch seine Schüler zu diesem Ziele führe, wird ebenfalls erwartet. Ebenso soll er jede Pflanze kennen, und über ihre technologische Verwendung Erläuterungen zu geben im Stande sein. Wo kein besonderer Zeichnungslehrer ist — also an sehr vielen Orten — muß er auch diesen im Freihandzeichnen sowohl als im Ornamenten- und Linienzeichnen ersetzen. Fehlt es in irgend einem dieser Fächer, so wird dies sogleich als ein Hauptmangel schon getadelt. Wahrlich, es gehört eine

---

* Auch in Ulm herrscht, wie überall, unter manchen Bürgern noch die Meinung, zu einem tüchtigen Realschüler gehöre weder so viel Kopf noch so viel Fleiß als zu einem Gymnasialschüler. Wenn daher ein Schüler aus dem Gymnasium ausgewiesen wird, weil er aus Mangel an Anlagen und Fleiß nicht vorwärts kommt, so findet man dies ganz in der Ordnung, und bringt ihn der Realschule; letzterer aber wird es sehr übel genommen, wenn sie bisweilen meint, mit einem derartigen Schüler könne sie eben auch nichts anfangen, und dies um so weniger da er ja bisher einen ganz andern als für ihre Lehrfächer geeigneten Vorbereitungskursus durchgemacht habe.

glücklich organisirte Lehrernatur dazu, um unter solchen Umständen den freudigen Muth für den Beruf nicht zu verlieren, der dem Lehrer so nöthig ist, wenn er wirklich mit Erfolg wirken soll. Und wenn die Sache auch einige Jahre so getragen werden kann, so lange noch der Lehrer mit frischer Jugendkraft arbeitet, — wie auch nach der Natur der Verhältnisse gegenwärtig noch meistens junge Kräfte an diesen Anstalten thätig sind, — wie soll es später werden, wenn diese Kräfte im Dienste der Schule durch solche gesteigerte Ansprüche an den Lehrer frühzeitig sich aufgerieben haben? In der That hat Herr Oberstudienrath Kapff vollkommen recht, wenn er bei der Mainzer Reallehrer-Versammlung die Verhältnisse des württembergischen Realschulwesens betrübt und nicht selten rathlos nennt;* sie sind es nicht blos in den dort erwähnten Beziehungen, sondern auch in Betreff der Stellung der Lehrer und den Anforderungen an sie, und von diesem Standpunkte aus, aber wohl auch nur von diesem, mag er Recht haben, wenn er in Beziehung auf das Französische sagt, er halte nicht viel von dem Vortheil dieser Sprache, und meine, eine Schule, welche nur einen Lehrer habe, wenn sie auch die Schüler bis zum 14. Jahre voranführe, könne die Zeit besser anwenden, als wenn sie etwas französisch parliren lehre. Ich meine dies allerdings auch, meine aber eben deßwegen, daß solche Schulen mit einem Lehrer jeden andern Namen eher verdienen, als den einer Realschule.

So wenig nun aber der Lehrer zu beneiden ist, dem die schwere Aufgabe wurde, als einziger Reallehrer mit Schülern vom 10.—14. Jahre den ganzen Kreis der Realfächer durchzumachen, ebensowenig können sich die kleineren Städte selbst von diesen Anstalten einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Nutzen versprechen. Diese kleineren Städte haben sich die Aufgabe zu stellen, vor Allem einen tüchtigen Bürgerstand heranzuziehen, welcher den höhern Anforderungen, die in Folge der gesteigerten geistigen und industriellen Entwicklung an den Gewerbestand gemacht werden, zu entsprechen vermögen. Dazu ist allerdings

---

* S. Mager, pädagogische Revue. Jahrgang 1846. Decemberheft, pag. 362.

nöthig, daß zunächst mit der Jugend durch eine gründliche Schulbildung begonnen werde. Zwar muß das Meiste dabei die mehr und mehr sich anbahnende größere Entwicklung des öffentlichen Lebens thun, welche den Bürger nöthigt, selbst über seine bürgerlichen und gewerblichen Angelegenheiten zu denken und nicht andere allein für ihn denken zu lassen. Aber um denken zu können, dazu bedarf es einer Kraft, welche leider in einer Menge Menschen unter schweren Decken verhüllt schlummert, weil in der Zeit, in welcher sie von dieser Decke befreit und geweckt werden sollten, nichts dafür geschehen ist. Diese Befreiung und Weckung geschieht nun freilich nicht durch Mittel, wie sie von manchen Gutmeinenden, aber mit dem Jugendunterrichte und dem, was für die Schule paßt, gänzlich Unbekannten vorgeschlagen wurden z. B. dadurch, daß in unsern Schulen die württembergische Verfassung, das Gemeinde-Verwaltungs-Edikt u. drgl. erklärt werden. Derartige Dinge können nur bei dem zum Verständnisse gebracht werden, welcher als Glied eines bürgerlichen Verbandes den Organismus der Staats- und Bürgergemeinschaft kennt und an ihrer Gestaltung ein persönliches Interesse hat. Jene Weckung kann aber ebenso wenig durch die gewöhnlichen Schulen, wie sie unsere Städte besitzen, geschehen, nicht etwa wegen der in ihnen gelehrten Fächer. Denn das Denken kann an jedem Lehrfache gelernt werden, wenn nur dasselbe in der Richtung auf jenen Zweck und nicht mechanisch getrieben wird. Der Grund liegt vielmehr in der großen Zahl von Schülern, welche nach dem bestehenden Schulgesetze nicht etwa blos auf den Dörfern, sondern selbst in den Städten einem Lehrer übergeben werden, und bei ihm daher ebenso viele Zeit für die Disciplin, wie für den Unterricht in Anspruch nehmen; ferner darin, daß die deutsche Schule ihrer Bestimmung gemäß jeden Schüler ohne Unterschied aufnehmen muß, selbst wenn er von Natur in geistiger Hinsicht auf das Spärlichste bedacht ist, und dadurch unter ihren 80—100 Schülern meistens eine nicht unbedeutende Zahl von solchen erhält, welche gar nichts weiter sind, als Hemmschuhe für das Fortschreiten der Uebrigen; weiter darin, daß in den meisten Fällen jene 80—100 Schüler nicht etwa eine Schülerabtheilung bilden,

sondern im Alter sowohl als in der Dauer ihres Schulbesuchs und demgemäß in ihren Vorkenntnissen, höchst verschieden die für den Unterricht spärlich zugemessene Zeit durch die nöthigen Spaltungen in Unterabtheilungen noch mehr zersplittern; endlich aber auch noch darin, daß eine große Zahl der in der deutschen Schule vereinigten Schüler unter häuslichen Verhältnissen lebt, durch welche es der Schule beinahe unmöglich wird, an die Privatthätigkeit des Schülers solche Ansprüche zu machen, wie sie gemacht werden müssen, wenn der öffentliche Unterricht seine Früchte tragen soll. Die deutsche Schule kann daher nach meiner Ansicht, trotz aller Bestrebungen sie zu heben und trotz so mancher in ihr wirksamen tüchtigen Lehrkräfte, den Ansprüchen, welche der eigentliche Bürger und der Betreiber höherer Gewerbe d. h. solcher Gewerbe, welche nicht auf rein mechanischer Thätigkeit beruhen, an Schulbildung zu machen berechtigt ist, so lange nicht genügen, als nicht ein besseres Schulgesetz einen Unterschied macht zwischen Stadtschulen, Dorfschulen und Armenschulen.

Geläugnet kann daher nicht werden, daß die Städte nicht blos berechtigt, sondern wirklich dazu genöthigt sind, für die bessere Bildung ihrer Bürger und Gewerbetreibenden sich nach etwas Weiterem umzusehen, als was die deutsche Schule bietet. Zwar haben sie meistens ihre lateinischen Schulen, und diese wurden daher lange Zeit von Jedem besucht, welcher mehr verlangte, als die deutsche Schule ihm gewähren konnte, selbst wenn er nicht für die Universität bestimmt war. Aber mit der Zeit sah man doch ein, daß dieselben dem vorgesetzten Zwecke nicht erfolgreich zu genügen vermögen; aus Gründen, welche schon zu oft besprochen wurden, als daß ich sie hier zu wiederholen nöthig hätte.

So entstanden unsre jetzigen kleinen Realschulen, jedenfalls etwas besseres, als die gewöhnliche Volksschule, aber in ihrer gegenwärtigen Form wohl kaum viel mehr geeignet, dem wahren Bedürfnisse jener kleinern Städte zu genügen, als dies die lateinische Schule vermochte, und zwar einerseits wegen manchen unnöthigen Lehrstoffes, der den nöthigen in den Hintergrund

drängt, andrerseits wegen des großen Mißverhältnisses zwischen den Mitteln und dem Zwecke.

Wenn ich hier zunächst den nöthigen Lehrstoff von dem unnöthigen* unterscheide, so gehe ich von der Ansicht aus, daß gerade deßwegen, weil jeder überhaupt für Knaben und Jünglinge geeignete Lehrstoff formell bildend behandelt werden kann, wenn ihn nur der Lehrer so zu behandeln fähig und geneigt ist, bei der Auswahl des jeder Schule zu gebenden Lehrstoffs die künftige Bestimmung der weit überwiegenden Masse der Schüler und ihre materiellen Bedürfnisse ins Auge gefaßt werden müssen. Die Schüler der Realschulen unserer kleinen Städte sind nun aber dem größten Theile nach künftige Bürger deutscher Städte und künftige Gewerbsleute. Ihr wesentliches Schulbedürfniß ist also in sprachlicher Beziehung Erlernung des Deutschen so weit, daß sie fähig sind, in guten deutschen Ausdrücken über Alles, was in ihrem Anschauungskreise liegt, logisch und bestimmt zu sprechen und zu schreiben; in sachlicher Beziehung, daß sie vor Allem die Beschaffenheit und Geschichte ihres deutschen Landes, aber auch zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Verhütung alles später etwa in ihnen erwachenden Pfahlbürgerthums und des schädlichen Hängens an Kirchthurmsinteressen die Beschaffenheit und Geschichte der übrigen, vorzugsweise der mit Deutschland in industrieller und commerzieller Berührung und Concurrenz stehenden Länder kennen lernen, ferner die Erlernung der Zahl- und Raumgrößenverhältnisse, so weit sie für den Gewerbetreibenden nöthig ist, ohne dabei in die Tiefen der Mathematik einzudringen; in Beziehung auf Fertigkeiten aber vor Allem und ganz besonders das Zeichnen als die Grundlage aller Befähigung zur Darstellung und Nachahmung edlerer Formen. Es versteht sich von selbst, daß zu den genannten Lehrfächern als die Grundlage alles reinmensch-

* Für Kundige brauche ich kaum zu bemerken, daß ich nicht jeden unnöthigen Lehrstoff zugleich als unnützen oder zwecklosen bezeichnen möchte; unnütz oder zwecklos sind nur solche Lehrstoffe, welche in der Seele des Knaben noch keinen Anknüpfungspunkt finden, von welchem aus sie seiner Fassungskraft gemäß entwickelt werden könnten, wie z. B. die oben besprochene Erklärung der Verfassung in unseren Schulen.

lichen Seyns der Religionsunterricht, so wie als unbestrittener Gegenstand des Unterrichts, selbst in der gewöhnlichen deutschen Schule, das Schönschreiben und Singen kommen muß. Wenn ich aber vor Allem das Französische, dann aber auch Naturgeschichte, Physik und Chemie von dem Unterrichtskreise ausschließe, so geschieht das erstere deßwegen, weil ich es für die Bedürfnisse der meisten Schüler, welche die Realschulen kleinerer Städte besuchen, als überflüssig betrachten muß. Mit dem vierzehnten Jahre treten die Schüler ihrem größten Theile nach aus der Schule, um als Lehrlinge zu irgend einem Meister zu kommen; sie haben nicht die mindeste Veranlassung mehr, ein französisches Buch zu lesen oder ein deutsches Thema in das Französische zu übersetzen, und vergessen daher alles, was sie in dieser Sprache gelernt haben, gerade ebenso, wie der Schüler der lateinischen Schule vergißt, was er an lateinischen Kenntnissen aus der Schule gebracht hat, wenn er nicht später wegen des Besuchs der Universität genöthigt ist, seine Studien in dieser Sprache fortzusetzen. Geht der Lehrling, wenn er Geselle geworden ist, auf die Wanderschaft, so bleibt er meistens in Deutschland, braucht also auch zu seinem Fortkommen blos deutsch zu verstehen; wandert er aber je nach Frankreich, so wird er für die Conversation dort in 6 Wochen mehr lernen, als er von dem während 4 Jahren in der Schule Erlernten bei dem Betreten des französischen Bodens selbst im günstigsten Falle noch weiß. Naturgeschichte, Physik und Chemie möchte ich aber deßwegen ausgeschlossen wissen, weil das erstere Lehrfach nur dann einen Werth hat, wenn der Lehrer demselben ganz gewachsen ist, was wohl selten der Fall sein möchte, und weil das, was gewöhnlich der Lehrer lehrt, ganz füglich mit dem Unterrichte im Deutschen bei einem zweckmäßig darauf berechneten deutschen Lesebuche verbunden werden kann. Physik aber und noch mehr Chemie überschreiten die Fassungskraft der meisten Schüler, welche die hier besprochenen Realschulen besuchen; ich möchte vielmehr lieber, daß Gesellen und Meister, wohl auch noch ältere Lehrlinge, wenn sie das Interesse für allgemeine Bildung oder noch mehr für die wissenschaftliche Befähigung zu ihrem Gewerbe dazu treibt, in allen Städten Gelegenheit finden, in Wintervor-

lesungen oder in besseren Sonntagsschulen die wünschenswerthe Belehrung zu finden.

Es läßt sich nun freilich, namentlich in Betreff des Französischen einwenden, daß immer einige in jeder Stadt seien, welche das Französische auch nach dem 14. Jahre fortzusetzen Veranlassung haben, z. B. als Kaufmannslehrlinge, und daß auch für die Uebrigen doch nichts verloren sei, wenn sie in der Schule Französisch gelernt haben, indem selbst dann, wenn alles positive Wissen in dieser Sprache später verloren gehen sollte, die formelle Bedeutung dieser Sprache für die geistige Entwicklung des Schülers nicht geläugnet werden könne. Diesem Einwurfe zu begegnen, verweise ich auf den zweiten Punkt, welchen ich oben bezeichnet habe, nämlich auf das große Mißverhältniß zwischen den Mitteln und dem Zwecke. Soll nämlich dieses Fach in der Schule mit Erfolg getrieben werden, ohne andere für die Schüler, wie sie nun einmal sind, durchaus wesentlichere zu beeinträchtigen, so reicht e i n Lehrer nicht hin, welcher den ihm aufgebürdeten Stoff für alle Altersklassen, welche in seiner Schule vereinigt sind, unmöglich bewältigen kann, wie ich schon oben glaube nachgewiesen zu haben. Dann müssen die Schuljahre ganz anders zu Rathe gezogen werden; schon die Schule muß in Abtheilungen, also in Jahreskursen, die auf gleicher Unterrichtsstufe Stehenden von den übrigen trennen, um sie abgesondert zu unterrichten, und selbst zweijährige Kurse gehen in Realschulen schwieriger an, als in den lateinischen, besonders wegen der mathematischen Fächer; aber auch der Schüler muß seine häusliche Thätigkeit den Schulzwecken ausschließlich widmen, ohne von den Eltern zu häuslichen Zwecken in Anspruch genommen zu werden. Da nun aber beides nicht möglich ist, so kann nur durch Vereinfachung des Lehrstoffes geholfen werden, d. h. die kleineren Städte können keine Realschulen haben, sondern nur Stadtschulen, und sie müssen ihre Realschulen in Stadtschulen umändern; denn der oben nachgewiesene Unterrichtsstoff bezeichnet gerade die Stadtschule, deren Hauptlehrfächer Deutsch, Zahlen- und Größenlehre, und Zeichnen in möglichster Ausdehnung sein müssen. Gegenwärtig sorgen die kleineren Städte mit ihren Realschulen gerade so für einige

wenige, deren Bedürfnisse dadurch befriedigt werden, wie sie früher mit der lateinischen Schule für ein Paar Beamtensöhne gesorgt haben, die zum Universitätsstudium bestimmt waren. Die bei weitem größere Zahl der Bürger aber geht bei den beschränkteren Mitteln einer kleineren Stadt, die selten neben einer Realschule noch eine Stadtschule errichten kann, leer aus. Im Interesse der Städte aber muß es liegen, zunächst das Hauptbedürfniß zu befriedigen, und dann erst, wenn die Mittel noch reichen, an die Befriedigung von Sonderinteressen zu denken. Ich glaube nicht, daß von Seiten der Lehrer einer solchen Umänderung mit Recht etwas Wesentliches in den Weg gelegt werden könnte, wenn dieselben ihr wirkliches Interesse gehörig verstehen. Denn sie erhalten dann ein Amt, in welchem sie den an sie gemachten Ansprüchen genügen können, während jetzt von ihnen mehr verlangt wird, als ein Mensch auf die Dauer leisten kann. Auch könnten sie die neue Stellung wohl kaum deßwegen zurückweisen, weil sie unter ihrer Würde sei, da es ja ganz in der Macht der Behörde liegt, diese Stellung zu einer würdigen zu machen, und da selbst in Norddeutschland die Lehrstellen in Stadtschulen mit Männern besetzt werden, welche Universitätsstudien zum Theil mit glänzendem Erfolge gemacht haben. Man vergleiche, was ich in meinen Reiseerfahrungen über die Leipziger Stadtschule bemerkt habe.

Der Nachtheil der gegenwärtigen Einrichtung des Realschulwesens in Württemberg trifft aber nicht blos diese kleineren Städte, welche in einen für sie einerseits kaum nöthigen, andererseits aber in ihrem wahren Umfange doch unerreichbaren Institution die Kräfte und Mittel zersplittern, welche sie für Nöthigeres verwenden sollten; er trifft vielmehr das ganze Land. Denn, wenn es wahr ist, was schon oft und auch wieder bei der Reallehrerversammlung in Mainz ausgesprochen wurde, daß Württemberg noch keine Realschule habe im norddeutschen Sinne des Wortes, so muß die Ursache gerade in dem Zerfallen dieses Unterrichtsprincipes in eine Masse der kleinsten und unvollkommensten Anstalten gesucht werden. Die vollständige Motivirung dieses Satzes hängt jedoch zunächst von der Beantwortung der Frage ab, was denn eine eigentliche Realschule

sei. Ich glaube diese Untersuchung am zweckmäßigsten an eine Würdigung der von Beger und Mager in den an der Spitze dieses Artikels genannten Abhandlungen ausgesprochenen Ansichten aufknüpfen zu können, und widme daher diesem Punkte einen eigenen zweiten Artikel, indem ich hier schließlich nur kurz und unmotivirt mit Verweisung auf das Folgende meine Meinung ausspreche. Wir haben nach dem Staatshandbuche in Württemberg 9 höhere Realschulen in Eßlingen, Heilbronn, Ludwigsburg, Ravensburg, Reutlingen, Rottweil, Stuttgart, Tübingen, Ulm. Für unser Land könnte durch diese Zahl von Anstalten wohl jedem Bedürfnisse weitaus genügt werden, auch wenn sonst keine weitere derartige Anstalt vorhanden wäre, sobald diese Schulen nur von solchen besucht würden, die sie ihrem wahren Zwecke nach besuchen sollten. Keine Stadt aber, mit Ausnahme etwa von Stuttgart, (auch nicht die nächstgrößte, Ulm) ist im Stande, eine vollständige Anstalt mit Schülern zu bevölkern, welche in Wahrheit ganz als eigentliche Schüler für sie geeignet sind. Daher sind alle diese Schulen, (auch die Stuttgarter namentlich in ihren b und c Klassen) nach einem großen Theile ihres Schülergehaltes, wenn auch nicht nach ihrem Lehrplane zugleich eigentliche Stadtschulen, wodurch sich ihre Zwecke und die Anforderungen des Publikums an sie zu ihrem Nachtheile gehörig durchkreuzen und verwirren. Es fehlen daher auch in allen diesen Städten noch zwischen der Volksschule und der Realschule als eigentliches Mittelglied die Stadtschulen, und mir wenigstens ist nicht bekannt, daß eine dieser Städte das Bedürfniß gefühlt hätte, die genannte Lücke auszufüllen, wie es doch nothwendig hätte geschehen müssen, wenn die Realschule ihrer wahren Bedeutung nach aufgefaßt worden wäre. Nur Ulm hat einen lobenswerthen Anfang dazu gemacht durch Errichtung einer sogenannten Mittelschule, welche, wenn auch noch mancher weitern Entwicklung bedürftig, doch wenigstens von Vorne herein dadurch sich als einen Fortschritt beurkundet, daß sie nicht mehr als 50 Schüler in eine Unterrichtsabtheilung vereinigen will. Realschulen im wahren Sinne des Wortes, für welche die obige Zahl 9 in Württemberg eher noch zu groß als zu klein wäre, und von denen wohl jedenfalls Eßlingen, Ludwigsburg und Stuttgart,

Reutlingen und Tübingen einander zu nahe liegen, als daß nicht die eine durch die andere beeinträchtigt werden sollte, haben wir daher nur in sehr mangelhafter Form. Denn jede Anstalt in Württemberg, welche des Namens einer Realschule dadurch sich würdig machen will, daß sie auf wissenschaftliche Fortbildung auch über das 14. Jahr hinaus basirt ist, kann nur durch Zufluß von Schülern aus einem größeren Bezirke bestehen. So lange aber eine solche enorme Zahl von kleineren Anstalten existirt, ist dies nicht möglich. Ja mit der Sache sollte in den kleineren Städtchen und Marktflecken selbst der Name verschwinden; denn das Publikum glaubt stets auch die Sache zu haben, so bald es im Besitze des Namens sich befindet.

Das württembergische Landexamen.

Vom Herausgeber.

Die Schwierigkeit, bei Concursprüfungen wie das sogenannte Landexamen * ein durchaus gerechtes Resultat zu ermitteln, ist schon im 1. Heft des I. Jahrg. der Mittelschule (S. 91. flgg.) ausführlich besprochen und sind dort Mittel angegeben worden, um wenigstens ein möglichst annähernd richtiges Resultat zu erzielen. Unterdessen ist in der Einrichtung desselben Einiges geändert, namentlich ist der Alterstermin für die Aufnahme in das Seminar um 4 Monate weiter hinausgerückt (jetzt nach dem Kalenderjahr 13 J. 10 Monate bis 14 J. 10 Monate, früher 13 J. 6 M. bis 14 J. 6 M.) und zu den Prüfungsaufgaben ein besonderer deutscher Aufsatz über ein gegebenes Thema hinzugefügt worden. Nun soll aber dem Vernehmen nach davon die Rede sein, einen Modus einzuführen, durch den man über das peinliche Geschäft, aus einer Anzahl von 80—90 Bewerbern, die bis zur Hälfte sich oft in Kenntnissen ziemlich gleichstehen, die 30 Besten auszuwählen, einfach hinwegkäme. Dies ist das Loos. Natürlich würden nicht alle unter das Loos fallen, sondern nur diejenigen, die ein bestimmtes Maß von Kenntnissen dargelegt hätten. So würde die Prüfung immer noch ihrem Zweck dienen, nur daß statt des bisherigen relativen Maßstabes ein absoluter angelegt werden müßte. Es handelt sich also hiebei um zwei Fragen:

1) ob ein absoluter Maßstab für die Auswahl zu finden ist;
2) ob das Loos überhaupt zulässig ist.

---

* Ueber den Zweck desselben ist Mittelschule I., 2. Heft S. 314 zu vergleichen.

Ein absoluter Maßstab läßt sich etwa aufstellen für die rein grammatischen Kenntnisse (Latein, Griechisch, Deutsch), auch für die arithmetischen; weniger dagegen für die Religionskenntnisse; für den deutschen Aufsatz, wie für den Stil überhaupt, aber würde er ziemlich unbestimmt lauten. Nun vollends in der Anwendung? Hier wird die Schwierigkeit eine Grenze zu ziehen sich erneuern und bei annähernder Gleichheit der Zweifelhaften mit denen, die den Maßstab noch erreicht haben, wird man sich bald genöthigt sehen, vielleicht fünf Sechstel zum Loose zuzulassen, umsomehr, wenn es durch die Bestimmung und Handhabung des allgemeinen Maßstabes den Lehrern möglich gemacht wird, eine größere Zahl von Bewerbern bis zum erforderlichen Ziele zu bringen. Ueberdies fragt sich, ob die Beschränkung auf die bisherigen Prüfungsgegenstände geeignet ist, die Fähigkeiten und nicht blos die angelernten Kenntnisse zu erforschen und somit nicht blos die gutgeschulten sondern zugleich auch die fähigsten Köpfe herauszufinden. Die Erfahrung zeigt, daß im Gegentheil bei dem bisherigen Verfahren häufig sehr mittelmäßige Köpfe, weil sie gut eingeschult waren, in die Promotionen aufgenommen worden sind. Dies wird aber bei einem allgemeinen Maßstab, wenn die Fächer dieselben bleiben, noch weit mehr der Fall sein, weil ein solcher nur durch den äußerlichen Grad der erworbenen Kenntnisse bestimmt werden kann. Man müßte also die Prüfung entweder auf alle Gegenstände des Unterrichts, der in den betreffenden Schulen vorgeschrieben ist, ausdehnen, oder, weil dies doch zu viel Zeit in Anspruch nähme, etwas von den blos grammatischen Fächern fallen lassen, um solche Gegenstände hereinziehen zu können, in denen sich hauptsächlich die Fähigkeit erprobt. Da hat man schon die Mathematik nennen hören, und namentlich ist die Geometrie dazu empfohlen worden. So wünschenswerth es nun in Rücksicht auf die vielen Zöglinge der Gelehrtenschule, die nach dieser zu nichtwissenschaftlichen Berufsarten übergehen, wäre, wenn die ersten Elemente der Geometrie allgemein als Lehrfach in dieselbe aufgenommen würden; so ist es doch eine Frage, ob man von 14jährigen Schülern schon Proben von geometrischen Kenntnissen erwarten und verlangen kann, die über das Mechanisch-eingelernte

hinausgingen und wirklich von Nachdenken und Erfindung zeugten. Von anderer Seite spricht man von Aufgebung des Griechischen nicht blos im Examen sondern im Unterricht auf dieser Stufe überhaupt, und dagegen von Aufnahme der Naturgeschichte u. s. w. Gegen die Ausschließung des Griechischen werden sich nun aber wohl alle Schulmänner schon aus dem Grunde erklären, weil die Elemente einer so formenreichen Sprache eben nur in demjenigen Alter gründlich erlernt werden können, das für Erlernung bloßer Formen am geeignetsten ist; noch gewichtiger ist der andere Grund, daß durch eine derartige Maßregel die zarteste Blume der niederen Gelehrtenschule zerknickt und ihr Charakter wesentlich verändert würde. Die lateinische Schule, in welcher gar kein Griechisch mehr gelernt werden könnte, würde sich bald nicht mehr viel von einer Realschule unterscheiden, in welcher nebenbei auch lateinisch gelernt wird. Wenn man freilich das wollte, so wäre die Ausschließung des Griechischen der sicherste Weg dazu. Da jedoch, wie zu hoffen steht, dieses die Absicht nicht ist, so muß man vielmehr wünschen, daß das Griechische in den betreffenden Schulen im Gegentheil für ein obligatorisches Fach erklärt werde. Geschieht dies, dann wird die Gelehrtenschule ihren Charakter neben der Realschule am sichersten bewahren, und die letztere wird den Vortheil davon haben, daß sie nicht, wie bisher an vielen Orten wenigstens, zum größern Theil blos den Abfall von der ersteren zu Schülern erhält. Unter den jetzigen Umständen wäre aber offenbar schon die Ausschließung des Griechischen beim Landexamen eine Calamität für die lateinische Schule und zwar die höheren und niederen Classen. Die Folge könnte keine andere sein, als daß es fortan höchst stiefmütterlich behandelt würde. Müssen wir aber das Griechische in seinem bisherigen Umfange auch in den allgemeinen Maßstab aufnehmen, so läßt sich höchstens noch die Prüfung im Lateinischen, die jetzt bei weitem die meiste Zeit wegnimmt, auf das Nothwendige beschränken und dafür von den übrigen Fächern, namentlich Geschichte, soviel herbeiziehen, als nöthig ist, um auch die Fähigkeit für diese zu prüfen. Und dieses ist schon einmal als Wunsch einer ziemlich zahlreichen Lehrerversammlung ausgesprochen worden. Jedenfalls aber wird der allgemeine, absolute

Maßstab, der bei der Zulassung zum Loose um das Beneficium zu Grund gelegt werden soll, wiederum so weit sein müssen, daß dem Loose selbst die Entscheidung in weitester Ausdehnung zufällt.

Die Gründe, welche für Einführung des Looses angeführt werden können, sind: die Ausschließung aller Partheilichkeit sowohl, als des bei einer ungleichen oder mangelhaften Prüfung möglichen Unrechts gegen Einzelne, die Unbefangenheit der Concurrenten, namentlich aber die Beseitigung des die Jugend fast ruinirenden Wettrennens der Schulen um den Preis der Aufnahme ihrer Zöglinge. Alle, die zum Loose zugelassen würden, hätten an der gleichen Ehre des Kampfes Theil, die Spannung der Gemüther würde nicht mehr die Arbeit beherrschen, und über die Ungunst des Looses dürfte sich Keiner beklagen. Die Lehrer dagegen wüßten voraus, was ihre Schüler zu leisten haben, und wären nicht mehr durch gegenseitige Rivalität genöthigt, sie par force über das ihrem Alter angemessene Ziel hinauszutreiben. Sie könnten ihre Thätigkeit allen Fächern und allen Zöglingen gleichmäßig zuwenden; vielleicht würde in Folge dessen auch der übermäßige Andrang zum Landexamen etwas nachlassen und die ganze Einrichtung zu einer natürlichen Ordnung zurückkehren. Alles das müßte der Schule zu Statten kommen. Was ferner den rechtlichen Gesichtspunkt betrifft, so wird geltend gemacht, der durchs Loos zu ertheilende Preis sei ein beneficium, auf das Niemand einen besondern Anspruch habe, und wenn über Leistungen der Einzelnen, wie die der Kriegsdienstpflicht, durchs Loos entschieden werde, so könne dies eben so gut oder besser bei Vertheilung von Vortheilen geschehen. Um jedoch auch dem scheinbaren Unrecht vorzubeugen, könnte für eine kleine Anzahl vorzüglich tüchtiger aber bedürftiger Bewerber eine Ausnahme gemacht und diese vor dem Loose aufgenommen werden, so daß die Zufälligkeit des Looses immer wieder ihre Einschränkung fände.

Von der andern Seite wird das Loos absolut verworfen, es wäre höchst unbillig, ja unmoralisch, wird behauptet, die Auszeichnung des Fleißes und der Kenntnisse dem Zufall Preis zu geben, aus der scheinbaren Gleichheit vor dem Loose werde das

größte Unrecht gegen das wirkliche Verdienst. Das mögliche Unrecht gegen Einzelne werde weit aufgewogen durch das Unrecht des Looses gegen Alle. Zudem habe das Loos nicht einmal den angeblichen Nutzen: denn gegen Partheilichkeit schütze bei der gegenwärtigen Einrichtung die vielfache theils gegenseitige Controle der Examinatoren untereinander, theils die der Studienbehörde; die Rückwirkung der Maßregel auf die Schulen aber sei bei der Unmöglichkeit, einen festen Maßstab zu bestimmen, mindestens sehr zweifelhaft und würde, wenn für einige Wenige eine Ausnahme gemacht werde, nur noch nachtheiliger werden, während die Bewerber in der Prüfung selbst in Gleichgültigkeit verfallen müßten, da sie beim besten Willen und den befriedigendsten Leistungen die völlige Ungewißheit des Erfolgs vor Augen sähen; Gleichgültigkeit sei aber in diesem Falle doch noch viel schlimmer als Befangenheit. Alle Mühe und Anstrengung des Lehrers könnte auf diese Art durch zwei feindliche Mächte zugleich, den Zufall und die Gleichgültigkeit des Schülers, vereitelt werden. Und was endlich die Berufung auf das Loos in der Rekrutenaushebung betrifft, so sei es, wenn man auch zugeben müsse, daß dasselbe auf ein beneficium eher anwendbar sei als auf ein officium, eben noch die Frage, ob es im letztern Falle der Gerechtigkeit entspreche.

Doch alle diese Gründe und Gegengründe sind blos von dem Standpunkt der Einzelnen entlehnt, der Bewerber nämlich und theilweise auch der Prüfungsbehörde, deren Geschäft durch das Loos ziemlich vereinfacht würde. Das sind aber offenbar untergeordnete Rücksichten, wenn man auf den Zweck der Prüfung sieht. Nur dieser kann in der Frage entscheidend sein. Das Landexamen hatte von Anfang an die Bestimmung, für den künftigen Dienst der Kirche und der Gelehrtenschule die tüchtigsten Jünglinge auszuheben, die sich demselben widmen wollten. Es war das Einlaßthor in den Clerus, und wer es glücklich erstanden, der hatte schon den einen Fuß auf einer Pfarrstelle. Dabei konnte von jeher mit Recht vorausgesetzt werden, daß eben der Vortheil, 8—9 Jahre auf öffentliche Kosten erhalten, erzogen und wissenschaftlich ausgebildet zu werden, verbunden mit der Aussicht auf eine sichere Anstellung die Tüch-

tigsten überhaupt aus der ganzen Jugend des Landes anlocken werde, und noch jetzt ist es gewissermaßen Volksglaube in Württemberg, daß die in ein evangelisch-theologisches Seminar Aufgenommenen die besten Köpfe unter den Landeskindern gleiches Alters sein müssen. Nun ist die Frage: Will man diesem Prinzip gemäß absolut die Besten auswählen? Wenn dies, so ist das Loos unzuläßig und die strengste Prüfung der Einzelnen bis ins Einzelste nöthig. Man kann hinzusetzen, die Behörde, welcher die Entscheidung zusteht, sei verbunden diesen Grundsatz zu befolgen, weil die Kirche als Inhaberin des Beneficiums, sofern es aus dem ehemaligen Kirchengut stammt, ein Recht habe, dieses zu fordern. Vom Standpunkt des Conservatismus wüßte ich kaum, was dagegen eingewendet werden könnte. Wollte man auch von der Erfahrung aus dagegen geltend machen, daß die Prüfung das verlangte Resultat nicht liefere, so würde der, welcher das alte Princip festhält, erwiedern: dann muß man eben die Prüfung anders einrichten, und daß man dies kann, beweist der im Eingang angezogene Aufsatz. — Allein die Verhältnisse haben sich völlig geändert. In früherer Zeit bedurfte man einer materiellen Aufmunterung zum Studiren und namentlich zur Vorbereitung auf den Kirchendienst; jetzt ist der Andrang so groß geworden, daß man behaupten darf, die Kirche würde die nöthige Zahl Diener erhalten, auch wenn diese Beneficien nicht beständen. Man sieht dies schon an der jährlichen Anzahl derer, welche neben den Bevorzugten auf ihre Kosten Theologie studiren. Dagegen ist der Bedarf an wissenschaftlich gebildeten Staatsdienern so sehr gestiegen, daß die Kirche kein ausschließliches Recht mehr auf die Capacitäten geltend machen darf. Wenn nun der Staat die Anstalten, um welche es sich hier handelt (für die Aufnahme in das theologische Seminar in Tübingen besteht ja ein eigener Concurs), in neuerer Zeit namhaft erweitert und verbessert hat, so muß er auch über die Zwecke derselben freier verfügen können, um so mehr als auch das vormalige Kirchengut stiftungsmäßig von seinem Ueberschuß zu allgemeinen Staatszwecken beizusteuern hatte. Und wirklich ist durch die Verordnung vom 15. Novbr. 1829, §. 10.[b] denjenigen Seminaristen, die durch den zweiten Concurs vom höheren

Seminar ausgeschlossen werden, die Wahl ihres Berufes ohne Kostenersatz freigestellt worden. Damit ist bereits ausgesprochen, daß das niedere Seminar seine Zöglinge (nicht blos die Gäste) auch zu andern als theologischen Studien vorbereiten darf, und wenn, wie es nach dem Reg.=Bl. v. J. 1846 Nr. 49. S. 459 scheint, diese Bestimmung neuerdings in der Art gehandhabt wird, daß Seminaristen beim Uebergang auf die Universität ohne Kostenersatz auf das Beneficium verzichten können, so wäre darin nur ein Fortschritt zu erkennen. Jedenfalls ist dann die Kirche nicht mehr sicher, die besten Köpfe aus den niedern Seminarien zu ihren künftigen Dienern rechnen zu dürfen, denn es könnte sich leicht ereignen, daß gerade diese von der Freiheit zu verzichten am meisten Gebrauch machten. Das Landexamen ist demnach bei dem jetzigen Stand weder die nothwendige noch die zureichende Garantie für Erreichung des obengenannten kirchlichen Zwecks, und zwar das erstere um so weniger, als durch die angeführte Verordnung von 1829 ein anderes Mittel bereits an die Stelle gesetzt ist, der Concurs vor der Aufnahme in das höhere Seminar zu Tübingen. Nachdem durch diese Gewähr für die Auswahl der tüchtigsten Bewerber, die offenbar viel sicherer ist als jede Prüfung im Knabenalter, die Ansprüche der Kirche in der fraglichen Angelegenheit ohne Nachtheil für die Schulen so sicher gestellt sind, als dies überhaupt möglich ist, gewinnt nun erst diejenige Einwendung, welche von der Rückwirkung des Landexamens auf die Schulen gegen dasselbe in seiner bisherigen Weise gemacht wird, ihre volle Stärke. Es ist unläugbar, daß die Landexamenshetze in manchen Schulen eher zu= als abgenommen hat,* und wenn ferner auch der absolute Maßstab und die Einführung des Looses die Schüler niemals ganz gegen diese Quälerei und die Schule nicht gegen die Einseitigkeit des Unterrichts zu schützen vermöchte, so wird man es nach dem Bisherigen nicht mehr allzu überraschend finden, wenn Jemand

* Man erzählt, daß neuestens ein Lehrer seine Zöglinge noch am letzten Tag vor dem Examen von Morgens 5 Uhr bis Mittag 1 Uhr durchgeschult und dann erst in Eile nach Stuttgart befördert habe.

den Vorschlag zu machen wagt, das Landexamen ganz aufzuheben.

Aber was dafür? ist die natürliche Frage hierauf. Was den letzten Zweck dabei betrifft, so habe ich schon gezeigt, wie bereits dafür gesorgt ist. Das Landexamen ist bereits um 4 Jahre weiter hinausgerückt. Es handelt sich also nur noch um die jährliche Vergebung von 30 Freistellen auf 4 Jahre und da ist es doch gewiß billiger, die menschlichste aller Rücksichten walten zu lassen, die Rücksicht auf die Bedürftigkeit, * als die Unvernunft des Looses, durch welches möglicherweise die Unwürdigsten und zugleich Bemitteltsten hineinkommen können. Man vertheile diese Freistellen nach einem gerechten Maßstab unter die 4 Kreise und gebe den Kreisschulinspectoren auf, bei ihren Visitationen (die sich allerdings auf jede Schule von der sich Bewerber um das Beneficium anmelden erstrecken müßten, aber auch könnten) unter Rücksprache mit den Localbehörden und den Lehrern aller Classen, die ein Candidat schon besucht hat, die nöthigen Nachweise über Würdigkeit und Bedürftigkeit der Bewerber zu erheben und dem K. Studienrath zum Behuf der Auswahl vorzulegen, bei welcher sie natürlich mit zu Rath gezogen würden. Fände sich in einem Kreise nicht die betreffende Zahl, so würde sie jedesmal aus den übrigen ergänzt. Allen Aufgenommenen aber würde vorerst noch, so lang die niedern Seminare die frühere Bestimmung verfolgen sollen, die Unterwerfung unter den Concurs für das theologische Seminar der Universität zur Pflicht gemacht werden. Zur Garantie gegen Partheilichkeiten könnte nicht blos der bisherige Vorbehalt des Kostenersatzes im Fall der Unbrauchbarkeit beibehalten, sondern auch der weitere einer baldigen Entlassung hinzugefügt werden, wenn sich die Unfähigkeit des Aufgenommenen heraus-

* So sagt die Stiftungsurkunde von 1556: „Dieweil viele unserer Unterthanen Kinder, welche gute und fruchtbare ingenia, um deßwillen bisher verhindert worden, daß die Eltern also unvermöglich gewesen oder sonst die Gelegenheit nicht gehabt, sie bei den studiis, bis sie zu der Theologie tauglich, zu erhalten und zu verlegen; demnach ordnen und wollen wir, daß hinfüro allein unsere Landeskinder, so zu dem Studiren erzogen, in unsere Klöster zu Studiosen auf- und angenommen werden."

stellen sollte. Die Anstalten sowohl als die Inspectoren würden sich ohne Zweifel vor einer solchen Heimschickung in der Person ihrer Empfohlenen in Acht nehmen. Daß nun die hier vorgeschlagene Maßregel nichts Unerhörtes wäre, beweist theils das Verfahren bei der Aufnahme in das ehemalige Hospitium im theologischen Stifte zu Tübingen, das jetzt in Stipendien verwandelt ist, und überhaupt die Vertheilung von Stipendien, theils die Vergabung der Freiplätze in Ackerbauschulen ꝛc. Die lateinischen Schulen aber würden dann erst ihrem ideellen Zwecke planmäßig nachkommen können, weil der materielle, den das Landexamen ihnen vorsteckt, beseitigt wäre. Soviel Wahres auch daran ist, was Fr. Thiersch in seinem Bericht „über den Zustand des öffentlichen Unterrichts ꝛc." (Stuttg. 1838) I. Bd., S. 215 flg. von dem vortheilhaften Einfluß, den das Landexamen auf die Schulen habe, gerühmt hat, so ist das doch weder damals die allgemeine Ansicht in Württemberg gewesen, noch kann es jetzt bei etwas veränderten Anforderungen an die Schule und nach den neusten Erfahrungen für durchaus richtig gelten. Es setzt auch eine geringe Meinung von dem Eifer des betreffenden Lehrstandes für seinen Beruf und von seiner Einsicht in denselben voraus, wenn man glaubt, daß die Blüthe der lateinischen Schulen in Württemberg einzig und allein auf diesem äußerlichen Antrieb des „honos et praemium," der im Landexamen liegt, beruhe und mit demselben dahinsinken müsse. Ein ganz anderer und durchgreifenderer Sporn für den Wetteifer geht vielmehr aus dem augenscheinlichen Wachsthum der Realschule für die niedere Gelehrtenschule hervor und die lateinischen Lehrer müßten ihre Zeit und ihre Stellung wenig begriffen haben, wenn sie nicht, auch abgesehen von jenem materiellen Ziel, Alles aufböten, die ideellen Interessen des Volkes in der ihnen anvertrauten Jugend noch wirksamer als vorher zu beleben und zu erhalten. Zudem ginge die gute Rückwirkung der Aufnahme ihrer Zöglinge in ein Seminar nicht einmal verloren, sondern nur die nachtheilige würde mehr und mehr beseitigt.

Ohne Zweifel wird dieser Gegenstand auch in der zur Berathung des neuen Schulplanes für die Gelehrtenschulen auf den 7. April d. J. einberufenen Lehrersynode besprochen werden.

Wenn man nun gleich nicht erwarten darf, daß dieser neue Vorschlag sogleich Eingang finde, so ist doch zu hoffen, daß die Sache nach allen Seiten gründlich erwogen werde; jedenfalls ist es ein Punkt, worin sich die Meinungen leicht vereinigen werden, die Entbehrlichkeit eines doppelten Landexamens, das weiter nichts als die Kosten der Eltern vermehrt. In früherer Zeit sind die Candidaten freilich 4, 5 bis 6mal erschienen; man hat aber die Nutzlosigkeit dieser öfteren Wiederholung eingesehen und durch Verfügung vom 26. Juni 1792 (wiederholt an die Gymnasien rc. der neuen Lande den 15. Aug. 1810) wurde sie auf 3maliges, durch Erlaß vom 22. Apr. 1834 auf 2maliges Erscheinen beschränkt. Die vorausgehende Prüfung hätte aber nur dann noch einen Sinn, wenn die Untauglichen nach der ersten Prüfung abgewiesen würden, oder wenn bei der zweiten Prüfung auf das Resultat der ersten Rücksicht genommen würde; keines von beiden geschieht, und kann auch wohl nicht geschehen, weil die Befähigung sich auch zwischen 13 und 14 Jahren erst entwickeln und zeigen oder wieder nachlassen und zurückkommen kann. Ja nicht einmal im Fall der Gleichheit zweier Candidaten entscheidet der Vorzug des Einen von der ersten Prüfung her, sondern erfahrungsmäßig entweder die Rücksicht auf Bedürftigkeit oder das Loos. Man könnte höchstens sagen, die Jugend gewöhne sich vorerst an die Rigorosität eines öffentlichen Examens; allein diese Absicht wird völlig vereitelt dadurch, daß die Jugend weiß, daß es das erstemal nichts gilt, das zweitemal Alles. Die eigentliche Angst stellt sich deßwegen erst das zweitemal ein, und vom ersten bleibt nichts als die nicht unbedeutenden Kosten für die Eltern und die unnütze Schererei für die Examinatoren. Darum ist das Mindeste, was man von Abänderung im Landexamen verlangen kann, die Aufhebung des erstmaligen Erscheinens d. h. einer Prüfung der sogenannten Exspectantes 1ma vice.

Ueber hergebrachte geographische Irrthümer.

Von Prof. Dr. Reuschle in Stuttgart.

Es ist unläugbar und höchst erfreulich, daß die Karten und Bücher, welche in neuerer Zeit für den geographischen Unterricht angefertigt werden, sich wesentlich vervollkommnet haben, gemäß dem Aufschwung, den die Geographie überhaupt, vornehmlich durch Humboldt und Ritter, genommen hat. Allein es haben sich theils alte Fehler durch eine Art von Ueberlieferung vererbt, theils sind im Gefolge der neuen Gedanken selbst neue Mißgriffe entstanden, die besonders in den Karten zu einem wahren Unfug ausgeartet sind. Die Karten sollen durch Zeichnung versinnlichen, was über die Gliederung der Länder gelehrt wird, aber nicht die Ausdrücke, in welche man die Ergebnisse der Gliederung zusammenzufassen genöthigt ist, als eigentliche geographische Namen wiedergeben; auf diese Namen muß sich vielmehr die Karte beschränken. Ein ebenso tadelnswerther als verbreiteter Mißbrauch neuerer Lehrbücher ist von Rapp in den Jahrbüchern der Gegenwart gerügt worden, aus Gelegenheit des Völter-schen Lehrbuchs, wenn dasselbe erst die Erdtheile nach ihrer wagerechten und senkrechten Gliederung, nach geognostischen, klimatischen, botanischen und zoologischen Verhältnissen bis ins Einzelne herab beschreibt, und dann ganz abgesondert davon die Völker und Staaten nach einem ganz anderen Eintheilungsgrund abhandelt, eine Behandlung, in welcher übrigens dieses Lehrbuch einem bedeutenderen Gewährsmann, nämlich Berghaus gefolgt ist. Das thut aber nichts, dieses Verfahren verliert deßhalb an seiner Tadelnswürdigkeit nichts, und abermals nichts trotz dem, daß ein anderer, namhafter Geograph Roon, eine ähnliche

Trennung des geographischen Stoffs befolgt hat. Uebrigens erheischt dieser Punkt oder vielmehr die Frage über die richtige, dem jetzigen Standpunkt der Erdkunde angemessene Anordnung eines geographischen Lehrbuchs eine ausführlichere Erörterung, auf welche ich mich hier nicht einlassen will. Ich wende mich vielmehr zu meinem vorliegenden Zweck, auf einige bestimmte thatsächliche Irrthümer aufmerksam zu machen, die noch immer von Mund zu Mund, von Buch zu Buch sich fortpflanzen.

Hier könnte ich die Sagen von den drei Rheinquellen, vom Ursprung des Donaustroms bei Donaueschingen und dergleichen anführen, welche die Schüler aus niederen Anstalten noch immer fast so mitbringen, wie die Deklinationen und Conjugationen der lateinischen Sprache, obwohl sie bereits aus den besseren Lehrbüchern gänzlich verschwunden sind. Deßhalb will ich mich auch dabei nicht aufhalten, sondern einige Beispiele aus der sogenannten mathematischen und physikalischen Geographie weiter ausführen. Folgendes ist hier ein besonders klassisches Beispiel. Man liest nämlich immer noch in den neueren, der vervollkommneten Geographie huldigenden Lehrbüchern, wie in denen von Völter, von Meinike, ja selbst in dem Grundriß von Berghaus, und zwar hier mitten unter den Formeln der sphärischen Trigonometrie, welche sich auf die Bestimmung der Tagebogen beziehen; man liest, sage ich, daß unter dem Polarkreis der längste Tag gerade 24 Stunden dauere. Das Wahre aber ist, daß der Wechsel von Tag und Nacht hier einmal unterbleibt, oder, wenn wir ganz genau sprechen wollen, daß unter dem (nördlichen) Polarkreis zur Zeit der Sommersonnenwende der Mittelpunkt der Sonne während einer Axendrehung der Erde gar nicht untergeht, sondern über dem Horizont bleibt; namentlich also um die dem Zeitpunkt der Sonnenwende zunächst liegende Mitternacht über dem Horizont steht. Daraus folgt aber, daß die Zeit vom letzten Aufgang bis zum nächsten Untergang des Sonnenmittelpunkts, während welcher derselbe also ununterbrochen über dem Horizont bleibt, gegen 48 Stunden dauert. Denn setzen wir, um einen bestimmten Fall vor Augen zu haben, den Zeitpunkt der Sommersonnenwende der nördlichen Halbkugel auf den 21. Juni Nachmittags, so geht der Mittel-

punkt der Sonne am Tag zuvor kurz nach Mitternacht auf, am 21. Juni selbst geht er gar nicht, sondern erst am Tag darauf kurz vor Mitternacht unter; indem er also bei einer Axendrehung oder während eines Zeitraums von 24 Stunden das Auf- und Untergehen ausgesetzt hat, ist er in der That fast 48 Stunden über dem Horizont geblieben, und darnach ist die Tagesdauer zu bestimmen. Setzen wir den Zeitpunkt der Sonnenwende gerade auf Mittag am 21. Juni, so sind zwei aufeinanderfolgende Mitternachten, 12 Stunden zuvor und 12 Stunden nachher, in dem Fall, daß der Sonnenmittelpunkt gerade bis in den Horizont gelangt, ohne sich unter denselben zu senken, vielmehr um sich alsbald wieder zu heben, dann erhalten wir fast 72 Stunden, während deren der Sonnenmittelpunkt nicht untergegangen ist. Bedenkt man aber vollends, wie wenig vor und nach der Sommersonnenwende schon bei uns die Tageslängen sich unterscheiden, ferner daß hier nur vom Mittelpunkt der Sonne die Rede ist, während dieselbe eine beträchtliche Scheibe hat, welche auch an den vorhergehenden und nachfolgenden Tagen, wo der Mittelpunkt etwa auf ein paar Minuten unter den Horizont gelangt, nicht einmal verschwindet; so ist an den Polarkreisen die Erscheinung eines vollständigen Sonnenuntergangs sogar für mehrere Tage d. h. Axendrehungszeiten aufgehoben, und bieten also diese Gegenden der Erde ein mehrtägiges Schauspiel beständiger Tageshelle dar. Dazu kommt aber noch die Wirkung der Strahlenbrechung, wodurch die Sonne über dem Horizont zu stehen scheint, während sie in der That bereits unter ihm sich befindet, und dies macht bei der schiefen Lage ihrer Tageskreise gegen die nördlichen Horizonte sehr viel aus. Da indeß bei der astronomischen Angabe über Auf- und Untergang der Sonne immer der *wirkliche* Auf- und Untergang *ihres Mittelpunktes* gemeint ist, so muß das Letzterwähnte Gegenstand einer nachträglichen Erläuterung sein, und die Grundthatsache ist auf die obige Art festzustellen, daß nämlich zur Zeit der Sommersonnenwende der Untergang des Sonnenmittelpunkts während *einer* Axendrehung der Erde unterbleibe und derselbe somit fast 48 Stunden ununterbrochen über dem Horizont stehe.

Ebenso ist es um die entgegengesetzte Jahreszeit, nur mit entgegengesetztem Erfolg. Um die Zeit der Wintersonnenwende nämlich unterbleibt der Aufgang des Sonnenmittelpunkts einmal und verweilt also derselbe gegen 48 Stunden unter dem Horizont, steht namentlich an dem dem Zeitpunkt der Sonnenwende nächsten Mittag noch unter dem Horizont. Da aber dann an diesem Mittag ein Theil der Sonnenscheibe sich wirklich über den Horizont erhebt, da hiezu noch die Wirkung der Strahlenbrechung sich gesellt, so ist klar, daß jener mehrtägigen Sichtbarkeit der Sonne um die Sommersonnenwende eine weniger als 24 Stunden dauernde Unsichtbarkeit derselben um die Zeit der Wintersonnenwende gegenübersteht, während eine mehrtägige völlige Nacht erst tiefer in der Polarzone vorkommt. — Fragt man aber noch, worin ein so handgreiflicher Irrthum seinen Grund habe, so ist derselbe darin zu suchen, daß man von längsten Tagen und kürzesten Nächten spricht, auch da, wo gar kein Tag- und Nachtwechsel stattfindet, d. h. wo die Axendrehung der Erde binnen 24 Stunden keinen solchen Wechsel hervorbringt. Man muß vielmehr die Eigenthümlichkeit der Polarzonen überhaupt dahin bestimmen, daß es in denselben Zeiten gebe, nämlich um die Sonnenwenden, wo der Tag- und Nachtwechsel unterbleibt, nämlich so, daß die Sonne mehr als 24 Stunden über dem Horizont verweilt um die eine, die Sommersonnenwende, und deßgleichen über 24 Stunden unter dem Horizont um die andere, die Wintersonnenwende, während sie um die Zeiten der Nachtgleichen auf- und untergeht wie bei uns, so daß in den Nachtgleichen selbst auch sie, die Polarzonen, an der Tag- und Nachtgleiche theilnehmen (die einzigen Pole ausgenommen) u. s. w. Kurz die ganze Darstellung der Eigenthümlichkeiten der Polarzonen in den Jahreszeiten ist der Form nach verfehlt, und dies hat bei jener hergebrachten Angabe über die Polarkreise zu einem thatsächlichen Irrthum geführt.

Hierher gehört ferner der von Buch zu Buch und von Mund zu Mund gehende Satz, daß die Tropenzone nur zwei Jahreszeiten habe, indem an die Stelle des Winters die Regenzeit trete! Denn hier ist vor allem zu erinnern, daß die Regenzeit vielmehr in den Sommer fällt, genauer, daß sie mit dem höchsten

Sonnenstand zusammentrifft und daß es daher, wo dieser in zwei getrennten Zeiten des Jahres statt findet, d. h. im Innern der Tropenzone, gleicherweise zwei Regenzeiten gibt. Zum andern aber ist zu erinnern, daß man überhaupt mit den Jahreszeiten ein Spiel treibt, wobei zuletzt alle festen Begriffe aufhören müssen und allerdings solche Verwechslungen einreißen können. Denn ein anderes sind die Jahreszeiten, wenn man vom Sonnenstand und dem dadurch bedingten Wechsel von Tag und Nacht ausgeht, ein anderes, wenn man den athmosphärischen Niederschlag, und wieder ein anderes, wenn man die Entwicklung der Pflanzenwelt zu Grunde legt. Da nun bei uns, in der Mitte der gemäßigten Zone, vier Hauptzeiträume im Pflanzenleben sich herausstellen, die Zeit seines Scheintodes, die Zeit seines Erwachens, die Zeit seiner vollen Entwicklung, die Zeit seines Absterbens, da überdies diese Zeiten in dieser Zone mit den Hauptzeiträumen in Beziehung auf den Sonnenstand zusammenfallen: so glaubte man, diesen Maßstab auch anderswo zu Grunde legen zu müssen, wo kein solches Zusammentreffen statt findet, wo die Jahreszeiten in der einen Beziehung mit denen in der andern sich nicht decken, in der Art wie auch bei uns die Zeiten des Niederschlags von den genannten Jahreszeiten ganz abweichen und überhaupt gar keine Regelmäßigkeit darbieten. — So ist auch die wunderliche Sage entstanden, daß die Polarzone auch wiederum, wie die Tropenzone, nur zwei Jahreszeiten habe, indem die Uebergangsjahreszeiten fehlen. Dies mag in Beziehung auf die Pflanzenentwicklung einigermaßen richtig sein, obwohl man eher zu sagen hat, daß hier eben der Zeitraum des Scheintodes oder der Erstarrung unverhältnißmäßig lange dauert, und daher die drei andern gleichsam in einen einzigen sich zusammendrängen. Allein wo sind auf der andern Seite die vier Zeiträume nach dem Sonnenstand schärfer geschieden als in der Polarzone? Da, wo der Winter zugleich ununterbrochen Nacht, der Sommer zugleich ununterbrochen Tag, Frühling und Herbst aber Zeiträume des 24stündigen Tag- und Nachtwechsels sind, Uebergangszeiten im vollwichtigsten Sinne des Wortes?

Ueberhaupt ist die sogenannte mathematische und allgemeine

physikalische Geographie das Gebiet, wo noch immer auch in Lehrbüchern, die sofort in der besonderen Geographie mit Glück die neueren Begriffe und Ansichten handhaben, schiefe Darstellungen und verschollene Ansichten vorkommen. Dahin gehört zum dritten auch die irrige Meinung von der Entstehung der Passatwinde, wie man sie z. B. selbst bei Meinike findet, wie wenn die Richtung dieser Winde von Osten nach Westen darin ihren Grund hätten, daß die Lufttheilchen als solche ihres loseren Zusammenhanges wegen bei dem Umschwung der Erde von Westen nach Osten minder rasch fortgeführt würden, wie wenn die Luft nicht, wie sie mit der festen Erdmasse ein Ganzes bildet, so auch von vorn herein an allen Bewegungen der Erde und namentlich an ihrer Axendrehung Theil nähme, und zwar überall mit der Geschwindigkeit, welche der geographischen Breite entspricht, — so lange sie nämlich nicht durch anderweitige Ursachen aus einer Breite in eine andere versetzt wird, und in diese die jener entsprechende Geschwindigkeit mitbringt. Hierin aber, d. h. in der Versetzung der Luftmasse aus höheren in niederere Breiten, ist die Ursache jener Ostwinde zu suchen, und nicht darin, daß die Erde unter der Luft durch die Axendrehung weggeführt würde. Daneben trifft man dann auch noch so häufig den alten Gemeinplatz von den regelmäßigen Winden (Passaten, Monsunen, Land- und Seewinden), den unregelmäßigen und den schädlichen Winden, während man doch jetzt dahin gelangt ist, auch in der Veränderlichkeit unserer Winde eine Regelmäßigkeit zu erkennen und darin den Kampf der zwei großen Hauptströmungen zu erblicken, wenn auch die genaueren Gesetze des Wechsels zur Zeit noch unbekannt sind. Ich lasse mich hierauf hier nicht weiter ein, da ich mich seinerzeit in den Jahrbüchern der Gegenwart aus Gelegenheit der Wetterfrage ausführlich darüber verbreitet habe, und bemerke nur noch, wie auch in dieser Lehre selbst in dem Berghausischen Grundriß und mitten in die wahre Theorie hinein ein Rest von unklarer Vorstellung nach der zuvor geschilderten Art sich eingeschlichen hat. Nachdem nämlich für den nördlichen Theil der Tropen der Wechsel zwischen dem nordöstlichen Wintermonsun und dem südwestlichen Sommermonsun gehörig entwickelt worden ist, wird

man in dem Grundriß belehrt, daß auch im südlichen Theil des indischen Oceans die Monsune herrschen, aber hier sei „nach dem Gesetz des Kreislaufs der Luftströmungen" (!) ihre Richtung südöstlich im Winter, nordwestlich im Sommer (nämlich Winter und Sommer der südlichen Halbkugel, also beziehungsweise in unserem Winter und Sommer.) Allein dieselbe Ursache vielmehr, welche in unserem Sommerhalbjahr (April bis September) den Südwestmonsun der nördlichen Tropenzone zur Folge hat, indem durch die Strömung nach Norden Luft aus niedereren Breiten in höhere Breiten versetzt wird, bewirkt gleichzeitig in der südlichen Tropenzone den übrigens mit dem Passat übereinstimmenden Südostmonsun, indem hier dieselbe Strömung nach Norden Luft aus höheren Breiten in niedrigere versetzt. Und während in unserem Winterhalbjahr (October bis März) im Norden des Aequators der Südwestmonsun in den mit dem Passat übereinstimmenden Nordostmonsun übergeht, weil nunmehr die Strömung nach Süden Luft aus höheren Breiten in niedrigere führt: muß dieselbe Strömung, so weit sie über den Aequator nach Süden übergreift, hier einen Nordwestmonsun erzeugen, weil durch sie Luft aus höheren Breiten in niedrigere versetzt wird. Versetzung der Luft aus höheren in niedrigere Breiten gibt überhaupt Westwind, der umgekehrte Hergang aber Ostwind, und die Ursache der zu Grund liegenden Strömungen liegt stets in den Wärmeunterschieden der benachbarten Erdstriche.

Uebrigens ist es gar nicht nöthig, in einem geographischen Lehrbuch überall auch auf die Erklärungen der Thatsachen sich einzulassen, wofern man diese nur richtig darstellt. In der Geographie wenigstens, wo die Antwort auf das Warum? Woher? so oft ausbleibt, wird man von der Erklärungssucht nicht so erfüllt sein, daß man meint, die Erscheinungen oder die Thatsachen selbst übergehen zu müssen, weil man sie doch nicht erklären könne, oder weil wenigstens ihre Erklärung für die Bestimmung des Lehrbuchs zu schwer sei. Diese Meinung ist nämlich schon in Lehrbüchern der Physik ausgesprochen worden; so hat z. B. Nagel aus diesem Grund, wie es in der Vorrede zu seiner Physik heißt, von der Polarisation des Lichts auch nicht

ein Wort gesagt, während es doch gar nicht schwer ist, von dieser Gattung von Lichterscheinungen eine erste Vorstellung zu geben, wenn man nur nicht meint, sie auch erklären zu müssen; oder hat denn die Kenntniß keinen Werth, z. B. daß es Fälle gibt und welche es sind, wo das Licht den gewöhnlichen oder den einfachen Gesetzen der Zurückwerfung und Brechung sich entzieht? Doch die physikalischen Lehrbücher werden ein andermal Gelegenheit zu einer ähnlichen Blumenlese oder vielmehr Pilzenlese geben, wie ich hier eine aus den geographischen vorlege.

Auf genauere Begriffsbestimmungen dagegen dürfte man in diesen häufig mehr Fleiß verwenden, als auf halbe Erklärungen. Warum sagt man denn z. B. Berghaus nach, Hochebenen seien solche Ebenen, welche über 500 Fuß über den Meeresspiegel sich erheben? und streicht sogleich die Thalsohle des mittleren Rhein schon von Basel an grün an, obgleich derselbe hier noch etwa 700 Fuß über dem Meer strömt? oder die Poebene vom Fuß der Alpen an? die des Marannon vom Fuß der Anden an, wo sie noch über 1000 Fuß hoch ist? das letztere geschieht gewiß mit Recht, aber jene Maßbestimmung für eine Hochebene ist durchaus verfehlt und abgeschmackt. Es ist hier vielmehr alles beziehungsweise zu fassen; in Amerika und Asien kann ein 1000 Fuß hoher Landstrich ganz wohl als Tiefland angesprochen werden, wo solchen Ebenen andere von 6000 bis 12000 Fuß Meereshöhe in den höchsten Anschwellungen des Landes gegenüber stehen, während in Europa Ebenen von 1000 Fuß Höhe noch zum Hochland gehören. Ebenso sind in der Polarzone und ihrer Nähe Hochgebirge bereits solche Erhebungen, welche in den Tropen, ja schon in der Mitte der gemäßigten Zone als bloße Mittelgebirge anzusprechen sind. Wie blind und einseitig man die Grundbegriffe von den Landesformen bei der Beschreibung der Erdoberfläche handhabt, kann man besonders bei Rougemont wahrnehmen, wenn z. B. behauptet wird, Asien habe ein einziges Stufenland, die Mandschurei, oder wenn das Gebirgsland von Südchina als eines der getrennten Gebirgsglieder Asiens betrachtet wird, oder wenn Europa vier nördliche und vier südliche Halbinseln zugeschrieben werden, indem man Nordholland und Bretagne mit Italien und Spanien zusammenstellt! u. s. w.

Die neuesten Hülfsmittel des geographischen Unterrichts.

Vom Herausgeber.

Die Geographie ist die eigentliche moderne Schulwissenschaft. Sie ist ein wesentliches Bildungsmittel für alle Schulen ohne Unterschied geworden, und zwar, so lang es keine Lehrstühle dafür auf den Universitäten gibt, ausschließlich für jene. In ihr kommt am meisten von den Resultaten aller realen Wissenschaften schon auf der niedern Unterrichtsstufe in geordnetem Zusammenhang an den Schüler, und ihre Ergebnisse finden wiederum am meisten Anwendung in allen Zweigen des praktischen Berufs. Sie ist demnach nicht blos die modernste, sondern auch die am meisten praktische Schulwissenschaft. Kein Wunder also, daß sie seit ihrer neuen wissenschaftlichen Gestaltung so vielfach und fruchtbar nach allen Seiten für die Schule bearbeitet worden ist und noch wird. Diese Zeitschrift hat ihr ebendeßwegen auch von Anfang eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet und besonders in zwei früheren Artikeln (Jahrg. I. S. 455 und 591) eine Musterung der neuesten Lehrmittel dieses Faches angestellt, an welche sich die folgenden Bemerkungen anschließen sollen.

Die allgemeinen Grundsätze sind zum Theil am angeführten Orte, zum Theil in dem Aufsatz von Reuter (Jahrg. II. S. 376) aufgestellt worden, und namentlich ist die auch von dem Verfasser des hier nächstvorangehenden Aufsatzes gerügte Zersplitterung des geographischen Stoffes neben der Ueberhäufung mit fremdartigem Material bekämpft worden.

Zunächst sind nun zwei Schriften methodischen Inhalts näher zu betrachten:

1. Die neuesten Ansichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht, dargestellt für Schulvorstände, geographische Lehrer und Kartenzeichner, von Th. Freih. von Lichtenstern. (Braunschweig bei Westermann, 1846).

2. Die astronomische Geographie, Beiträge zur Methodik rc. der populären Himmelskunde und mathematischen Geographie in Schule und Haus. Von Dr. Heinr. Birnbaum, Oberlehrer. (Ebd. 1846.)

Nr. 1. ist — wie auch der Verf. selbst erklärt — mehr eine Chrestomathie aus den Werken geographischer Auctoritäten als eine systematisch-methodische Anweisung, und besteht aus 6 besondern Abhandlungen, von denen die erste einige „Hemmnisse eines zweckdienlichen geographischen Unterrichts" aufzählt, nämlich den Mangel an formaler und allgemein wissenschaftlicher Vorbildung bei vielen Lehrern, Mangel an Interesse und Aufmerksamkeit bei Schulbehörden und den Zustand vieler noch herrschender Hülfsmittel, sowohl Lehrbücher als Atlanten (z. B. von Stieler, Weiland rc.); es gibt aber noch andere Hindernisse, und darunter ist nicht das geringste, daß man noch nicht recht im Klaren ist, was von dieser neuen Wissenschaft in die Schule gehöre. Im Ganzen hat der Verfasser hauptsächlich die reine Geographie im Auge und ist ein begeisterter Verfechter der Ritter'schen Methode. Daher ist auch sein zweiter Aufsatz nicht sowohl eine Entwicklung der „neueren Ansichten" über die Behandlungsweise der Geographie, als vielmehr die Wiederholung einer und derselben neuesten Ansicht von den ersten Anfängen in Gatterer's „Abriß der Geographie (1775)" bis herab auf die letzte systematische Gestaltung in Ritter's und Al. v. Humboldt's Werken. Eine dritte Abhandlung schildert und empfiehlt einige „der vorzüglichsten neuesten geographischen Lehrbücher" — sämmtlich aus der Ritter'schen Schule: Grundzüge rc. von Schuch (1829), die ersten Elemente rc. von Berghaus (1830), das Lehrbuch von Raumer (n. Aufl. 1835), von Rougemont, deutsch von Hugendubel (1835, 2. Aufl. 1844), die allgem. Erdkunde, früher Gäa, von Aug. Zeune (1836), Mendelssohn's geographisches Europa (1836), die Grundzüge rc. von A. v. Roon (1832, 2. A. in 3 Lehrstufen 1836), Anfangsgründe von demselben (1834, 5. A. 1844), das Lehrbuch von Meinike (1839), von D. Völter

(1844), den Grundriß von Berghaus (1843). Die meisten dieser Lehrbücher haben wir früher schon besprochen; am ausführlichsten ist der Verf. über Roon, von dem er einen kurzen Auszug mit der Vorrede Ritter's gibt, und am Ende verweist er auf Lüdde's „Methodik der Erdkunde" und dessen „Zeitschrift für vergleichende Erdkunde," allerdings empfehlenswerthe Arbeiten, wie alle obigen.

Sehr richtige Bemerkungen macht der Verf. sodann über Kartographie, zum Theil aus einem Briefe Humboldt's, und empfiehlt dann besonders die Atlanten von R. v. Lilienstern und von Berghaus, von letzterem für Lehrer den Auszug, als Supplement zum kl. Stieler'schen Schulatlas, ferner den Atlas von J. L. Grimm (1836), den kl. Schulatlas von Grimm und dem Verf. (1838), den Atlas des Verf. 34 Bl. 1844), von Sydow (1842—45), den Wandatlas von dems. (1840—45), den Schulatlas von Völter (1842), von Vogel (1841), und dann noch einzelne wissenschaftlich-wichtige Karten.

Die fünfte Abhandlung widerlegt die — übrigens längst aufgegebene — Ansicht von der Wasserscheide als einem Gebirgsrücken und von den sogenannten Gebirgsknoten der ganzen Erdoberfläche, worauf die sechste dann die älteren Vorstellungen mit der Ritter'schen Ansicht von der „Bodengestaltung," welche ausführlich dargestellt wird, kritisch vergleicht.

Das Buch, obwohl es gerade nichts Neues enthält, ist jedenfalls sehr anregend zu einem fruchtbaren Unterricht in der physischen Geographie und dient dem angehenden Lehrer zugleich zur Orientirung auf diesem Felde. Nur auf eine logische Verwechslung müssen wir noch aufmerksam machen, die der Verfasser im Eingang des 3ten Aufsatzes aus Jahn's Jahrbb. 1840, 30. Bd. 2. Heft acceptirt hat. Prof. Reuter nennt dort das Ausgehen von der Heimath und Fortgehen zum Ganzen der Erde den „synthetischen," und dagegen das Herabsteigen vom Ganzen der Erde als eines Planeten zu den einzelnen Theilen den analytischen Weg. Es verhält sich aber gerade umgekehrt: das Ausgehen vom Nächstliegenden, von der gegebenen Erscheinung, die hier noch überdies ein Schein ist, welcher dadurch, daß man auf das Ganze d. h. das Allgemeine, das

Gesetz kommt, wirklich aufgelöst wird (ἀναλύεται), dies ist der analytische Weg; wenn ich dagegen dieses Allgemeine (die Erde ist ein Planet, eine Kugel ꝛc.) voraussetze, und daraus die Erscheinungen erkläre und ableite, so verfahre ich synthetisch. Dies ist fast zu klar, aber gerade bei diesen logischen Bezeichnungen kommt die Verwechslung in der Methodik so häufig vor, daß man dann endlich verleitet wird, die Begriffe durcheinander zu werfen und sich mit dem „pädagogischen" Resultat zu beruhigen, daß man eben beides verbinden müsse.

Folgendes ist ein Beweis, daß diese Verwechslung von analytischer und synthetischer Methode auch sonst verbreitet ist. In dem übrigens vortrefflichen und sehr empfehlenswerthen „Pädagogischen Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer" von K. Nacke (I. Jahrg. Leipz. 1846) geht sie im IX. Abschnitt „geograph. Unterricht" durch die ganze Darstellung der verschiedenen Methoden hindurch. Der Verf. dieses Abschnittes, Herr W. Prange, sagt S. 224: „Nach der analytischen Methode wird mit den allgemeinsten Verhältnissen der Erde als Weltkörper, begonnen" u. s. w. und S. 231: „Nach der synthetischen Methode wird in der Geographie (?) nirgend mit dem Allgemeinen, sondern stets mit etwas recht Besonderem nämlich mit den nächsten Umgebungen begonnen ꝛc." Daß es sich gerade umgekehrt verhält, hätte der Verf. — wenn nicht in einer Logik — doch in jedem Conversationslexicon finden können; es müßte denn für die Geographie eine andere Logik gelten, als die gewöhnliche. Ebendaselbst verräth sich aber auch, wie man zu dieser auffallenden Verwechselung gekommen. Der Verf. nimmt analytisch für systematisch, und ein aggregatorisches Verfahren, wobei man Stück für Stück anreiht bis man das Ganze hat, nennt er synthetisch. Schon Diesterweg, auf den er sich unter Andern beruft, konnte ihn eines bessern belehren, indem er in seinem Lehrbuch der mathematischen Geographie 2. Aufl. S. 117 die beiden Bezeichnungen richtig gebraucht.

Nr. 2. ist eine Sammlung von Aufsätzen, die der Verf. schon anderwärts zerstreut, einen wenigstens (die Rec. von Mädler's math. Geographie) sogar schon zweimal, nämlich in dieser Zeitschrift Jahrg. 1, S. 261, und fast gleichzeitig in der

Allg. Schulzeitung veröffentlicht hat. Sie zerfallen hier in zwei Abschnitte: 1. die astronomische Geographie als Ganzes; 2. dieselbe in einzelnen Theilen. Der erstere ist größtentheils schon in dem Helmstedter Schulprogramm von 1843 enthalten, welches in dieser Zeitschrift I. Jahrgang S. 361 flg. einer umfassenden Erörterung unterzogen wurde, deren Resultat mit dem des Verfassers nicht ganz übereinstimmt. Der Verfasser fand es für gut, den dort erhobenen und — wie ich glaube — gehörig motivirten Widerspruch in der vorliegenden Schrift gänzlich zu ignoriren und in der Vorrede blos diejenigen anzuführen, die ihm beigestimmt und ihn gelobt haben. Da er nun hier nichts Neues vorgebracht hat, so kann ich einfach auf das Gesagte verweisen. — Im zweiten Abschnitt handelt der eine Aufsatz von der Einführung der Astrognosie in die Schule, als vorbereitender Topographie des Himmels; ein zweiter von den populären Beweisen für die Kugelgestalt der Erde. Die Gründe, welche der Verf. S. 101 für die Wichtigkeit der Astrognosie in Beziehung auf astronomische Forschungen und Bestimmungen anführt, beweisen nur leider nichts für ihre nothwendige Verbindung mit der Geographie. Um die Möglichkeit der Gradmessung auf der Erde, der Ortsbestimmungen der Sonne, des Mondes und der Planeten und daraus die der Berechnung ihrer Bahnen und Entfernungen begreiflich zu machen, braucht man allerdings die Thatsache, daß der Fixsternhimmel für den Beobachter Jahr aus Jahr ein unverrückt derselbe bleibt, aber die Nomenklatur einer Sternkarte (und das ist die ganze Astrognosie des Hrn. Verf.) trägt dazu wesentlich nichts bei. Ja, wenn man den Schüler vor dem Beginn des Unterrichts auf eine Warte stellte und ihm den Polarstern, die Ekliptik und die Sterne, durch welche der Himmelsäquator geht, zeigte und die Kenntniß derselben fest einprägte, so wäre das ein großes Hülfsmittel; aber diesen Anfang will der Verf. gerade nicht, aus Furcht vor dem nächtlichen Muthwillen der Jugend und der Gelegenheit „zu Witzen aller Art.“ Das verräth wenig Vertrauen in das wissenschaftliche Interesse, das die Astrognosie einflößen sollte, und allerdings ist sie in der Art, wie sie der Verf. einführen will, eine Spielerei, die im günstigsten Fall

abstracte Bewunderung erzeugt, aber keine mathematische Erkenntniß. Der Verf. scheint überhaupt nicht recht im Klaren zu sein: über das was er will wie bei seiner mathematischen Geographie ohne Mathematik, welche doch nicht alle Mathematik ausschließen soll, so hier über die Anwendung der Sternkarten auf die erstere. Die „warme" Begeisterung, die sich auch in seiner Sprache und Darstellung in größerem Maße kund gibt, als man es an Mathematikern gewohnt ist, hat die Oberhand über die klare Einsicht in den Zweck. Und so richtig auch sein Tadel gegen den mathematischen Theil mancher Lehrbücher, namentlich des v. Roon'schen, ist, so wenig hat er selbst noch für die Feststellung des Stoffes und der Methode der mathematischen (oder auch nur „astronomischen") Geographie gethan. Es ist zuviel Gerede in dem Buche. — So ist er denn auch in seiner letzten Abhandlung „über die Unzulänglichkeit und Unzweckmäßigkeit der sogenannten Beweise für die Kugelgestalt der Erde" (73 Seiten) in eine ungebührliche und völlig nutzlose Weitschweifigkeit verfallen. Daß die gewöhnlichen Beweise (der Verf. behandelt nur vier: den kreisförmigen Horizont, das allmählige Verschwinden eines Seeschiffes, die Erdumseglung, den Erdschatten im Monde) blos eine vorläufige Wahrscheinlichkeit begründen, und auch das nur alle zusammen, ist längst erkannt und in den bessern Lehrbüchern auch schon angemerkt. Jeder Kenner der Sache weiß, daß nur die Gradmessungen und die Beobachtungen des Pendels einen wissenschaftlichen Beweis liefern. Und wenn der Verf. wegen seiner Kritik jener Beweise von einem Vertheidiger des Alten angegriffen wurde, so hat das Publikum dafür nicht diese lange Rede verdient. Ueberdies beruht in der That nur einer jener Beweise auf einer völligen optischen Täuschung, bei dem andern ist sie blos möglich, und die Beweise aus den Mondsfinsternissen und aus der Erdumseglung sind, wie auch der Verf. zugibt, blos unvollständig und darum für sich allein genommen „unzulänglich." Auf optischer Täuschung beruht wirklich der Beweis aus der Kreisform des Horizonts, wie schon in dem angeführten Aufsatze (Mittelsch. I, 3. S. 370) gezeigt wurde. Ebendaselbst ist auch, was der Verf. unterläßt, der Grund dieser optischen

Täuschung erklärt. Herr Dr. Birnbaum wird sich daraus überzeugen, daß diese Zeitschrift nicht zu denjenigen „süddeutschen" gehört, welche etwas aus seinem fast gleichzeitig in der Allg. Schulzeitung 1845 erschienenen Aufsatz „entlehnt haben." Die Kritik des Verf. gegen diese Beweise ist uns zu unserm Bedauern erst durch das vorliegende Buch bekannt geworden; wir würden sonst a. a. Ort ebenfalls darauf Rücksicht genommen haben, um so mehr als diese Kritik der populären Beweise im entschiedenen Widerspruch mit dem Verlangen nach Popularisirung der astronomischen Geographie für die Schule steht.

Zunächst hieran schließt sich nun am schicklichsten

3. Grundriß der mathematischen Geographie, für höhere Lehranstalten entworfen ꝛc. von Dr. Aug. Wiegand, Oberlehrer an der Realschule in Halle. Mit eingedruckten Holzschnitten. (Halle, Lippert und Schmid, 1846). 4 Bogen 8°.

Dieses Werkchen enthält eine Auswahl des Wichtigsten aus der mathematischen Geographie und Astronomie in kurzer und großentheils bündiger Darstellung. Der Verf. hat aber damit den Umfang dieser Schulwissenschaft in Beziehung auf die Geographie nach unsern früher entwickelten Ansichten verengert, in Bezug auf Astronomie erweitert. Der Inhalt ist: I. Cap. Thatsachen der Beobachtung; II. Die Kugelgestalt der Erde. Die gewöhnlichen 8 Erfahrungsbeweise, dazu 9) die Analogie der übrigen Planeten, 10) die Bogenmessungen (ungenau), 11) das Gesetz der Attraction materieller Theilchen. Hier vermißt man die logische Eintheilung in populäre und wissenschaftliche Beweise; und eine bessere Anordnung der letzteren; richtig aber ist die Schlußbemerkung über den Werth der einzelnen Beweise. „Der beste Beweis aber — setzt der Verf. hinzu — dürfte gewiß die Thatsache sein, daß alle aus der Annahme, die Erde habe eine Kugelgestalt, gezogenen Folgerungen stets mit der Wirklichkeit übereinstimmen." Diese Bemerkung ist entscheidend für das synthetische Verfahren in der mathematischen Geographie. III. Die Abtheilung der Erd- und Himmelskugel. Hier gebraucht der Verf. schon trigonometrische Formeln zur Bestimmung der Depression des Horizonts, der Parallaxe, zur Bestimmung der Polhöhe aus dem Mittel der

Höhen eines Circumpolarsterns, und des Abstands zweier Orte auf der Erde und setzt ebendamit — vollkommen richtig — die mathematische Geographie an das Ende des Gymnasial- oder Realcurses. IV. Größe und Axendrehung der Erde. Bei der Bestimmung eines Erdgrades legt der Verf. zuerst die Depression des Horizonts, zweitens die Beobachtung der Zenithabstände zu Grund (letztere dürfte deutlicher erklärt sein) und beschreibt dann mit ein Paar Worten die wirkliche Messung des Grades durch Triangulirung. Ueber das Ergebniß, daß die Grade gegen den Pol zu größer gefunden werden, ist der Verf. zu kurz (vergl. darüber Mittelschule I, S. 371). Die Beweise für die Axendrehung sind wieder nicht ganz logisch geordnet. V. Jährliche Bewegung der Erde um die Sonne. Zuerst die Gründe dafür, dann die Keppler'schen Gesetze und endlich eine kurze historische Bemerkung über Präcession und Nutation, und dazu die ebenso schiefe als ungenügende Erklärung, daß „beide" Erscheinungen eine Folge kleiner „Schwankungen" der Erdaxe seien. Dies gilt doch nur von der Nutation, denn eine Bewegung der Erdaxe um die Axe der Ekliptik unter dem gleichen Winkel kann man mathematisch keine Schwankung nennen (vrgl. a. a. O. S. 372); erst durch die Nutation wird der Winkel beider Axen und dadurch die Schiefe der Ekliptik periodisch verändert, weil diese Bewegung der Erdaxe in einer Ellipse um den eingebildeten mittleren Pol geschieht. VI. Folgerungen: a) Zeiteintheilung. Hier ist das Verhältniß der Sterntage zu den Sonnentagen nicht angegeben. Es sollte zudem erklärt sein, warum die Sonne für jeden Ort nur 365mal im Jahr aufgeht die Erde aber 366 wirkliche Umdrehungen macht, und zwar einfach daraus, daß durch den Umlauf der Erde ohne Axendrehung die Sonne einmal während des Jahres von West nach Ost (also umgekehrt) um die Erde zu laufen schiene, wodurch 1 Tag d. h. ein Sonnenaufgang in Abzug kommt. b) Die verschiedene Dauer der Jahreszeiten ist durch Zeichnung versinnlicht. Ebenso c) die verschiedene Beleuchtung der Erde auf 4 verschiedenen Stationen der Bahn. d) Für die Berechnung der Tageslängen sind neben der Zeichnung die trigonometrischen Formeln richtig angegeben. e) Die Zonen und Klimate und was damit zusammenhängt,

sind consequenterweise nur nach der Sonnenhöhe bestimmt. Aber die Erklärung von Nebenwohner ꝛc. gehört nicht hierher, sondern in das III. Capitel. VII. Der Mond, seine Bewegung, Phasen, Finsternisse. Hier fehlen nur die Zeichnungen, besonders auch eine von der Epicycloide der Mondsbahn. VIII. und IX. Reinastronomisch. Die Beschreibung des Verfahrens für die Bestimmung der Entfernungen der Himmelskörper möchte für die Schule zu hoch gehalten sein, und gehört überhaupt in die Geographie sowenig als die physische Beschaffenheit derselben in die mathematische Geographie. X. Angehängt ist eine kurze, in dieser Art und an diesem Ort nicht zu verwerfende „Anleitung, die Sternbilder am nördlichen Himmel aufzufinden," die sich an die ganz zweckmäßige im 1. Cap. gegebene Bestimmung des Polarsterns nach seiner Stellung zum großen Bären anschließt. Sehr passend sind auch an den betreffenden Stellen historische Notizen über die großen astronomischen Entdecker in Anmerkungen beigefügt.

Wir haben uns mit diesem Werkchen länger beschäftigt, weil wir es durchaus verständig angelegt finden und nur wünschen, daß es bald in einer zweiten Auflage unsern Anforderungen noch mehr entspreche. Deßhalb wollen wir auch noch auf einige namhafte Versehen aufmerksam machen, welche besonders für den Schüler, dem es als Leitfaden in die Hand gegeben wird, störend sein müssen: S. 20 dreht sich die Erde von Osten nach Westen, S. 28 läßt man alle 400 Jahre 3 Schaltjahre (st. Tage) aus; um der Radienrectoren u. a. Druckfehler nicht zu erwähnen.

4. Leichtfaßliches Lehrbuch einer populären Astronomie von N. W. Schulze; eingeleitet durch Rümker, Dir. der Sternwarte in Hamburg. Mit Abbildungen und einer Himmelskarte. (Hamburg und Leipzig bei Schuberth) 1847. 154 S. kl. 8 in engem Druck.

Dieses Büchlein ist zwar nebenbei auch für Schulen bestimmt und wird durch seine Faßlichkeit dem Lehrer der math. Geographie von Nutzen sein, doch eignet es sich noch weit mehr für Liebhaber der Sternkunde, deren es ja, seit diese Wissenschaft zur Modesache geworden ist, viele gibt. Es hat den Vorzug, daß es nichts voraussetzt, sondern Alles selbst gibt, und daher

mit einer Einleitung aus Arithmetik, Geometrie und Physik — und zwar zuerst mit einer Erklärung der Decimalbrüche beginnt, dagegen alle trigonometrischen Formeln ausschließt. Die Erscheinungen sind möglichst anschaulich erklärt, bis auf die Präcession und Nutation. Auch muß es auffallen, daß der Verf. diese Bewegungen sowie die Keppler'schen Gesetze nur ans Ende gleichsam in einen Anhang verwiesen hat, daher die letzteren ebenfalls nicht genügend erläutert werden. Zugleich müssen wir bei dieser Gelegenheit auf einen Hauptirrthum aufmerksam machen, der sich in die meisten geographischen Lehrbücher eingenistet hat. Auch der Verf. (S. 26) sagt: „die Erde rückt in derselben Richtung, welche ihre Drehung nimmt, von Westen nach Osten fort." Dies gibt eine ganz falsche Vorstellung. Die Revolution (in der Bahn) hat allerdings dieselbe Richtung wie die Rotation, von einem Punkt außerhalb der Bahn betrachtet, aber das ist nicht von West nach Ost, sondern umgekehrt: wie die Sonne täglich um 56 Minuten in der Ekliptik von West nach Ost fortzurücken scheint, so rückt vielmehr die Erde auf ihrer Tagseite von Ost nach West fort. Venus oder Merkur machen, wenn sie zwischen Erde und Sonne durchgehen, den Weg von Ost nach West, alle Planeten haben aber dieselbe Richtung des Umlaufs; also auch die Erde: nämlich, von Norden angesehen, den umgekehrten Weg eines Uhrzeigers. Besser würde man freilich die Ausdrücke Ost und West bei der Revolution gar nicht anwenden, weil sie nur Gegenden für einen beliebigen Ort auf der Erde bezeichnen, die ihre Richtung im Weltraum beständig ändern. Aber der Irrthum findet sich schon in namhaften Lehrbüchern der Astronomie, sogar bei dem sorgfältigen Bohnenberger, welcher §. 127. 149 sagt: „die jährliche Bewegung der Sonne in der Ekliptik läßt sich einfach erklären, wenn man die Erde um die ruhende Sonne in der Richtung von Abend gegen Morgen eine Bahn beschreiben läßt, welche der scheinbaren Sonnenbahn gleich und ähnlich ist" — obgleich er §. 28. der Sonne ausdrücklich eine jährliche Bewegung ebenfalls von Abend gegen Morgen zugeschrieben hat, die doch von jener die umgekehrte sein muß. Gerade dieses

Umstands wegen habe ich geglaubt, einmal diesen offenbaren Irrthum aufdecken zu müssen.

Schließlich erlaube ich mir den Lehrern der Mathematik und Geographie ein neues Veranschaulichungsmittel zu empfehlen, das ich im Unterricht erprobt habe. Dieß ist ein Tellurium, das der Mechanikus Hipp in Reutlingen zum Preis von 5 Thalern pr. C. verfertigt. Das Wesentliche daran ist, daß die Erde, ein Globus von 3″ Durchmesser, während des Herumführens um die Sonne, die durch ein Licht in der Mitte dargestellt wird, mittelst eines verborgenen Mechanismus immer dieselbe Axenstellung behält (wie in der Natur), und dadurch die verschiedenen Beleuchtungen, die Jahrszeiten, ja auch die verschiedenen Tageslängen veranschaulicht werden, indem der messingene Beleuchtungskreis fest ist und die Meridiane auf dem Globus je 15° (= 1^h) von einander abstehen. Wenn es verlangt würde, so könnte durch 2 weitere Räder im Innern zugleich die 366malige Axendrehung während eines Umlaufs bewirkt werden. Auf dem Rande der Maschine ist der Zodiacus mit Gradeintheilung angebracht, und das Ganze niedlich und leicht zu handhaben.

(Weitere Fortsetzung dieser Uebersicht folgt im nächsten Hefte.)

Die Zeichenunterrichts-Methode der F. und A. Dupuis.

(Nach den Mittheilungen des Obersteuerraths Mohl in seinen Ergebnissen einer gewerbswissenschaftlichen Reise nach Frankreich.)*

Von Zeichnungslehrer Hoffmeister in Eßlingen.

Es unterliegt wohl keinem Zweifel, daß sich, wie über vieles Andere im gewerblichen Leben, so auch über die Wichtigkeit des Zeichenunterrichtes manche Ansicht bedeutend modificirt hat, seitdem Herr Obersteuerrath Mohl die Ergebnisse seiner gewerbswissenschaftlichen Reise bekannt gemacht hat.

Seine auf Erfahrung und Anschauung gebauten, durch so auffallende Beispiele unterstützten Aufforderungen konnten ihre Wirkung nicht verfehlen. Herr Mohl weist die Zweckwidrigkeit der bei uns noch am häufigsten angewendeten Methode des Zeichenunterrichts nach und schlägt zur Verbesserung desselben vor: 1) Nur wirkliche Künstler zu Zeichenlehrern zu bestellen. 2) Die in neuester Zeit von den Brüdern F. und A. Dupuis in Paris erfundene neue Zeichenmethode anzuwenden. Da diese Angelegenheit für das gewerbliche Leben gewiß nicht unwichtig ist, so dürfte ein Beitrag zur Beurtheilung dieser Vorschläge nicht unwillkommen sein, wenn es sich um Ansichten handelt, die auf Erfahrung gegründet sind. Was nun den ersten der genannten Vorschläge betrifft, so ist er gewiß aller Beachtung werth; denn wie bei jedem Unterricht, so hängt auch bei dem im Zeichnen ein großer Theil des Erfolgs von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Doch möchte in Bezug auf den Zeichenunterricht vor dem

---

* Man vergleiche die Abhandlung über denselben Gegenstand im 1. Heft d. J. S. 53 flg., wo die Frage von einem andern Standpunkt aufgefaßt ist. Der Herausgeber.

Irrthum zu warnen sein, als ob großes künstlerisches Talent auch schon zum Lehrer befähigte; insbesondere für das jüngere Alter wird eine doch nicht jedem Künstler verliehene Lehrgabe unerläßlich sein. Allerdings aber wird auf der andern Seite die blos dilletantische Fertigkeit im Zeichnen eines sonst guten Lehrers eben so wenig hinreichen, dem künftigen Gewerbsmanne Geschmack, Auffassungskraft und wahrhaft bildnerische Fähigkeit anzueignen, was gewiß der Zweck alles Zeichenunterrichtes sein muß. Methoden, Modellsammlungen u. drgl. sind fruchtlose Maßregeln ohne einen Lehrer, der dieselben anzuwenden und zu erklären weiß.

Noch größeres Gewicht legt Herr Mohl auf die Einführung der Dupuis'schen Methode, deren Wesentlichstes darin besteht, daß bei ihr von Anfang an nicht nach Zeichnungen (Vorlegeblättern) sondern nur nach wirklichen Gegenständen gezeichnet wird. Jeder Darstellung geht dabei eine perspektivische Anschauung, eine Auffassung der sie bedingenden perspektivischen Gesetze voran. Nun ist unzweifelhaft, daß der Zeichner bei jeder Linie sich des darzustellenden Gegenstandes bewußt, dessen Form ihm zum Verständniß gekommen sein muß. So weit es sich also um perspektivische Darstellungen handelt, wird denselben auch nothwendig eine perspektivische Anschauung vorausgehen müssen. Es ist daher gewiß höchst naturwidrig, wenn man, wie nicht selten geschieht, Schüler ganze Werke mit solchen Darstellungen nachzeichnen läßt, Werke, die durch die Wahl ihrer Folgeordnung die Wichtigkeit der perspektivischen Erscheinung thatsächlich anerkennen, ohne auch nur die einfachste perspektivische Anschauung voranzuschicken. Noch auffallender wird dies, wenn sogar am Anfang hiezu einzelne Theile wie z. B. eines Kopfes, Ohren, Nasen u. drgl. in einer perspektivischen Verschiebung genommen werden, bei welcher der Schüler dieselben in der Wirklichkeit selbst, wenn er sie wie in der Zeichnung ohne Zusammenhang mit den andern Theilen erkennen sollte, nicht erkennen würde; zumal wenn es Darstellungen nach Gips sind, bei welchen der Schüler ihm gewohnte Theile wie Augensterne u. a. gar nicht ein Mal wieder findet. Wenn aber der Herr Verfasser der Ergebnisse rc. S. 360 der Meinung ist:

dies sei bis jetzt die Methode in allen Ländern, so ist er mit dem wenigstens, was bis jetzt hierin in Deutschland geschah, offenbar nicht bekannt. Schon 1821 trat durch Pestalozzi angeregt Ramsauer mit seiner Zeichnungslehre (Stuttgart bei Cotta) auf, in welcher derselbe die perspektivische Darstellung ganz wie die beiden Dupuis nach Mohl auf Anschauung gründet und die hierdurch gewonnenen Gesetze in folgerechte Ordnung bringt. Aber er schickt dieser Uebung und gewiß mit allem Rechte andre elementarische zur Bildung des Geschmackes und des Augenmaßes voraus. Etwa zu derselben Zeit machte sich auch Joseph Schmid geltend, der nur in Bezug auf die Geschmacksbildung von Ramsauer abwich. 1828 erschien bei Nicolai in Berlin: Peter Schmid's Naturzeichnen, in welchem dieser von der ersten Linie, eigentlich dem ersten Punkte an allen Zeichenunterricht nach der Natur (Wirklichkeit) vorgenommen und bis zum Zeichnen der Antike nach Gips und des Modells nach dem Leben fortgesetzt wissen will, und zwar erschien dieses Werk erst nachdem schon, laut seiner Vorrede, das preußische Unterrichtsministerium die Einführung dieser Methode in allen Schulen Preußens befohlen hatte. Er erfand hiefür einen Apparat einfacher hölzerner Körper. Aber da hiebei auch vorzüglich das Augenmaß gebildet werden sollte, so glaubte er den Schülern die Perspektivgesetze nicht mittheilen zu sollen. Nach ihm kamen, wie sich denn noch viele Andere mit Abänderungen der P. Schmid'schen Methode beschäftigten, F. Otto (Erfurt bei Müller 1837) und C. L. Franke (Berlin 1833 bei Schuppel). Beide benützen P. Schmid's Körper zu perspektivischen Anschauungen auf Ramsauer'sche Weise, und schicken diesen Uebungen wie Ramsauer, dessen Geschmackslehre sie fast wörtlich wiedergeben, Elementarübungen voran, mit denen sie noch Kopiren nach Vorlegeblättern verbinden. Ja es fehlte sogar bald nicht an Gegnern. Es wurde der neuen Methode immer allgemeiner der Vorwurf gemacht, daß sie den Geschmack nicht bilde, ein Vorwurf, dessen Gewicht P. Schmid selbst sehr zu fühlen scheint, um dessen willen wohl auch Franke und Otto Ramsauer's Geschmackslehre anzuhängen für gut finden mochten. Schon Krauskopf ein Schüler Davids (Kassel 1828 bei Bohne) hält auf

Vermeidung perspektivischer Darstellungen und auf Festhalten der Form der Gegenstände, durch welche sich dieselben alle von einander unterscheiden, die aus ihrem Wesen hervorgehend ihre charakteristische Erscheinung ausmacht. Ebenso Soldan (Darmstadt 1836 bei Pabst) unterstützt von Oberschuldirektor Hesse und Hofbaudirektor Moller. Soldan hält es für das Zweckmäßigste, bei solchen, die keine höhere technische Ausbildung genießen dürfen, Perspektive ganz wegzulassen, und nur auf möglichste Ausbildung der Auffassungs- und Darstellungskraft in Bezug auf den Charakter der Gegenstände zu dringen. Ohne von diesen Bestrebungen gewußt zu haben, wurde auch ich bei Anwendung der P. Schmid'schen Methode in meinem Unterrichte und nach Durchgehung der obigen Werke auf dieselbe Ansicht geführt, was mich zu der Herausgabe meiner Wandtafeln veranlaßte. Mich leitete hiebei der Grundsatz, daß der Schüler, wenn er die Bedeutung seines Gegenstandes kennen lernen soll, vom Lehrer hierauf aufmerksam gemacht werden muß, und daß dieses am Besten geschehen kann, wenn dieser dasselbe bei einer ganzen Abtheilung gleichzeitig thun und durch Fragen sich überzeugen kann, ob er verstanden wurde.

Schon obige Ausführung, zu welcher vielleicht aus der einschlägigen Literatur noch Mehreres nachgetragen werden könnte, mag genügend darthun, daß es an Bestrebungen zur Verbesserung des Zeichenunterrichts auch bei uns in Deutschland nicht fehlte, und daß man in der Wahl der Mittel hiezu nicht auf *eine* Methode beschränkt ist.

Unsere Realschulen sind es vorzugsweise, welche für die Ausbildung derer zu sorgen haben, die bestimmt sind, später ins Gewerbeleben überzutreten. Da nun der Unterricht im Zeichnen besonders dazu beitragen soll, die Gewerbe zu heben, so wird man bei einer zur Einführung vorgeschlagenen Methode des Zeichenunterrichts hauptsächlich fragen müssen: eignet sie sich auch wirklich für unsere Realschulen? Auch angenommen, daß das Wesentliche der Dupuis'schen Methode, das Verständniß der perspektivischen Erscheinung im höhern Zeichenunterrichte unerläßlich, ja selbst, daß es *jedem* Zeichner unentbehrlich sei, so ist hiedurch doch keineswegs ausgesprochen, daß der Zeichenun-

terricht von den ersten Elementen an auf perspektivischer Anschauung beruhen müsse, und daß diese der Fassungskraft jedes Alters angemessen sei. Die beiden Dupuis unterrichten nach Mohl meist Leute von 12 — 18 Jahren und darüber. Die Schüler unserer Realschulen sind 8—14 Jahre alt. Nun ist aber die Verschiedenheit des Alters anerkanntermaßen für die Wahl der Methode von großer Wichtigkeit. Zwei Gründe sind es vorzüglich, die dafür geltend gemacht werden, daß gleich anfangs nach der Natur gezeichnet werden müsse. 1) Daß alles Zeichnen von der Nachahmung der Natur ausgegangen sei, und 2) daß die Natur abzeichnen zu können, Zweck alles Zeichenunterrichtes sein müsse. Zum Ersten fragt es sich: ob an der Natur alle in oder auch nur hauptsächlich ihre perspektivische Erscheinung nachgeahmt werden kann und von jeher nachgeahmt wurde, und nicht vielmehr ihre charakteristische Form. Darüber kann aber kein Zweifel sein, denn während die Perspektive erst spät aufgefunden wurde, zeigten schon vor Jahrtausenden Aegyptier, Griechen und Römer in ihren großentheils bis heute nicht erreichten, viel weniger übertroffenen Kunstwerken, wie sehr sie die charakteristische Erscheinung der Natur aufzufassen verstanden. Ist dies nicht ein Beweis, daß die Auffassung der charakteristischen Erscheinung dem Menschen näher liege als die der perspektivischen? wird sich das Individuum nicht, wie das ganze Geschlecht entwickeln? Jedem von allen wird sich beim Anblick eines Gegenstandes zunächst das an ihm aufdringen, wodurch er sich von andern unterscheidet. Ein schöner Mensch erscheint in den verschiedensten Perspektiv-Erscheinungen immer schön. Niemand außer manchmal ein Künstler bekümmert sich beim Anblick eines Thiers, eines Baums, ja sogar eines Hauses um deren perspektivische Erscheinung, auffallende Erscheinungen wie Alleen, hohe Thürme u. drgl. ausgenommen. Wird dies nicht um so mehr beim Kinde der Fall sein, und ist es deßhalb nicht unnatürlich, demselben zuzumuthen, erst die Erscheinungsgesetze zu abstrahiren, die bei allen Gegenständen dieselben sind, ehe es gelernt hat, diese selbst zu unterscheiden? Freilich ist Darstellen des Körperlichen auf der Fläche (dem Papiere) strenge genommen nicht möglich. Aber ist Zeichnen im Unterrichte als solches

Zweck oder ist es nicht vielmehr nur Mittel, die Kraft des Schülers zu üben, daß er die Form der ihn umgebenden Gegenstände richtig auffassen und bildnerisch darstellen lerne? Wenn das Modelliren eben so einfach ausführbar wäre, würde dieser Zweck hiedurch nicht um so mehr erfüllt, als der Schüler hiebei seine Gegenstände von allen Seiten kennen lernen müßte? Würde im praktischen Leben ein Modell die Form nicht jedem deutlicher zeigen, als selbst die beste perspektivische Zeichnung hievon? Gewiß, nur weil Zeichnen nicht so umständlich, technisch leichter zu bewerkstelligen ist, wurde und wird es im Unterrichte, im praktischen Leben angewendet. Werden in diesem nicht fast lauter geometrische Darstellungen benützt? Wie verhalten sich diese aber zur Vorstellung der meisten Menschen, besonders der Kinder? „Das Kind" sagt Ramsauer gewiß richtig „sieht zuerst „die Gegenstände um sich her als eine ungetrennte Fläche, „(perspektivisch) ohne sich irgend einer Erhöhung, Vertiefung „oder Entfernung derselben bewußt zu sein. Das Bewußtsein „beider kommt ihm nur durch die Bewegung im Raume, durch „das Betasten der Dinge. Wenn es hingegen hiedurch zur „Kenntniß der wirklichen Form, Größe und Entfernung der „Gegenstände kommt, verschwindet ihm der Eindruck der per„spektivischen Anschauung. Der Mensch steht daher bald in „Rücksicht auf den Anschauungs-Eindruck der Gegenstände in „einer Täuschung, die ihm die perspektivische Ansicht verdirbt, „oder der erfahrene Mensch sieht mehr durch seinen Verstand, „als durch seine Augen." Daher kommt es auch, daß die meisten Menschen die Größe oder Entfernung der Gegenstände um sich her mit Sicherheit aufzufassen vermögen, während sie auch nicht den mindesten Begriff von Perspektive haben, vermittelst deren ihnen doch die Größe derselben nach dem Maße ihrer Entfernung sehr verschieden erscheinen muß. Es ist dies ein Beweis, daß die Menge auf dem Standpunkte der geometrischen Erscheinung steht. Kann, ja muß hierauf nicht gebaut werden? Wenn nun aber schon das Kind von 8—14 Jahren diese der perspektivischen entgegenstehende Anschauung haben muß, so ist es gewiß nicht räthlich, es gewaltsam von diesem jedem Menschen natürlichen Wege zu vertreiben, auf dem es ihn dringt,

unterscheiden, charakterisirend darstellen zu lernen. Kenntniß der charakteristischen Formen ist wichtiger aber auch schwerer. Einem sonst guten Zeichner wird es leicht gelingen, in etwa 5—6 Monaten Perspektive sich anzueignen, wenn ihm dieselbe vorher fremd war, während ein Nichtzeichner mit allen Perspektivgesetzen bekannt, kaum in so vielen Jahren ein guter Zeichner werden wird. Am entschiedensten wird jenes auch durch die Erfahrung bewiesen. Warum leisten die meisten Künstler nur in einzelnen Fächern etwas? Die Darstellungsfähigkeit des Künstlers und die Erscheinungsgesetze sind bei allen Gegenständen dieselben. Warum versteht mancher Historienmaler keine Landschaft, kein Thier u. s. f. oder der Landschafter keine Figur u. drgl. darzustellen? Gewiß nur, weil sie je die Natur, den Charakter dieser Gegenstände nicht in sich aufgenommen haben.

So hat auch Peter Schmid, der Perspektiviker, bei den Darstellungen in seinem Werke selbst gegen Perspektive verstoßen, sobald er an Gegenstände kam, deren Form er nicht näher kannte. Was an den Dupuis, Franke, Otto, P. Schmid und Ramsauer unwiderlegbar ist, das liegt in dem Grundsatze: daß sie darauf ausgehen, den Zeichenunterricht „wissenschaftlich" zu begründen, d. h. daß sie den Schüler zum Bewußtsein dessen gebracht wissen wollen, was er darstellt. Warum nun aber die Dupuis bei der Perspektive, an welche P. Schmid wenigstens noch Schattenlehre anreiht, stehen bleiben, ist unerklärlich. Müssen sie nicht in diesem Sinne beim Darstellen menschlicher oder Thierfiguren Kenntniß der Anatomie (wie Ausfeld) oder bei Pflanzen Bekanntschaft mit den Gesetzen des vegetabilischen Organismus verlangen? Kann man denn wissen, wie etwas von einem gewissen Punkte aus gesehen erscheint, wenn man nicht weiß, welche Form es wirklich hat? Ging es hier nicht mit der Perspektive im Zeichenunterricht wie in der Medizin mit dem Gebrauche des kalten Wassers als Heilmittel, das ein Mal gewürdigt bald Universalmittel sein sollte! Das Auffassen der wirklichen Form, deren Bedeutung aber dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden muß, wird daher das erste Erforderniß auch in unsern Realschulen sein, und nur wenn dies

erreicht ist, wird von perspektivischer Auffassung derselben die Rede sein können.

Noch ist von einem Punkte, der freilich nicht der entscheidende ist, zu sprechen, vom Kostenpunkte. Während in jedem Schulzimmer eine schwarze Schultafel sich befindet, um die nöthigen Figuren darauf zeichnen zu können, wie Ramsauer, Otto Franke u. A. wollen, oder Raum um einige Wandtafeln aufzuhängen, so erfordert die Dupuis'sche Methode nicht nur einen ganz andern Raum mit passender Beleuchtung für die Modelle und deren Gestelle, sondern auch einen noch viel größeren für die Schüler selbst. Dazu nehme man die Kosten der Modelle, die nach Mohl auf etwa 700 Franken zu stehen kommen. Für Beides ein Aufwand, um dessenwillen es sich schon der Mühe lohnt, vorher zu untersuchen, ob die vorgeschlagene Unterrichts-Methode gerade auch für jene Schulen sich eigne, in welchen sie eingeführt werden soll.

Nächst den Realschulen sind es unsere Ober-Realklassen und Handwerksschulen, welche für die Ausbildung des künftigen mittleren Gewerbsmannes Sorge zu tragen haben. Der Natur der Sache nach muß gerade in ihnen der Zeichenunterricht von hohem Werthe sein. Es wird deßhalb nicht überflüssig erscheinen, ihr Verhältniß zu der zur allgemeinen Einführung empfohlenen Dupuis'schen Lehrmethode genauer zu betrachten. Anstalten der beiden Arten werden freilich in verschiedenen Orten wesentlich verschieden sein. Bei den ersten müssen Schüler die sich in denselben auf höhere Anstalten vorbereiten, unterschieden werden von solchen, die mit dieser Schule ihre theoretische Bildung schließen. Jene können der perspektivischen Kenntnisse nicht entbehren, bei diesen aber wird die ihnen karg zugemessene Zeit nicht leicht mehr erlauben, als ihnen die für ihren speciellen Beruf, auf welchen hier schon Rücksicht genommen werden muß, nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen; so daß bei diesen Anstalten eine Anwendung jener Methode, deren Wesentlichstes: Verständniß der perspektivischen Erscheinung ist, nicht häufig gerathen sein wird. Betreffend unsere Handwerksschulen, so werden dieselben entweder von Schülern besucht, die gar keine Vorbereitung genossen haben, oder von solchen, die durch Ele-

mentar= oder Realschulen hiefür mehr oder minder vorbereitet sind. Eine nicht geringe Schwierigkeit wurde bei denselben bis jetzt darin gefunden, zu bestimmen, was in ihnen gelehrt werden müsse. Jeder Einsichtsvollere wird mit dem, was H. M. Mohl in seinem gewerbswissenschaftlichen Reisebericht hierüber sagt, im Ganzen einverstanden sein. „Herr Dupuis" sagt er darin, „geht von dem sicherlich richtigen Grundsatze aus, daß um „das Zeichnen gehörig zu lehren, man einen Schüler nicht blos „im Abzeichnen solcher Gegenstände unterweisen dürfe, welche „zunächst in seine gewerbliche Bestimmung einschlagen, indem „der Schüler hiedurch in seinem Zeichnungsgeschicke sowohl, als „in seinem Geschmacke einseitig und beschränkt, zum Auffassen „und Erfinden neuer Formen ungeeignet und in den Nach„theil gesetzt werde, unfähig zum künstlerischen Behandeln des „Unerwarteten zu sein. Der Zeichnungsunterricht, sagt er, ist „ein Ganzes, und hievon ausgehend, weist er die gewöhnlichen „Wünsche seiner Schüler aus dem Gewerbestande, bei ihrem „Eintritt sogleich Gegenstände ihres Faches zeichnen zu dürfen, „zurück, und hält bei seinen sämmtlichen Schülern eine Reihen„folge der Unterrichtsfächer ein." Dupuis selbst sagt weiter unten: „Es handelt sich weniger darum, ein specielles Talent „für diesen oder jenen bestimmten einzelnen Beruf, als darum, „einen Zeichner zu bilden. Das Zeichnen im vollen Umfange „ist ein Hülfsmittel für alle Geschicklichkeiten, ein Werkzeug für „jede Industrie, ein Paß für alle Gewerbe." Aber man kann hiemit vollkommen einverstanden sein und dennoch das Einhalten des gleichen Lehrgangs bei allen Schülern mißlich, ja unmöglich finden. Es muß doch zugegeben werden, daß, um hierin überhaupt etwas leisten zu können, es Leute geben muß, die sich hiezu herbeilassen. Es wird also darauf ankommen, wie es in dieser Beziehung bei uns steht. Nach meiner hiesigen Erfahrung dürften sich für einen Lehrgang, wie Dupuis ihn vorschreibt, wenige oder gar keine Schüler finden. Führte ja erst in jüngster Zeit sogar ein Mitglied des hiesigen Gewerbeausschusses noch Beschwerde darüber: daß ich einen Mechaniker eine Blume habe zeichnen lassen (es war Blatt 12 Heft 2 aus Weitbrechts Ornamentenschule). Sehen wir, wie es selbst in Paris steht.

Auch an die Dupuis wird nach H. Mohl fast von allen Schülern jenes Ansinnen gemacht. Er findet etwa 450 jährlich die sich seinen Anforderungen unterwerfen. Nehmen wir aber die Bevölkerung von Paris nur zu 8—900,000 Seelen an, so kommt auf 2000 ein Schüler, was für unsere Städte eine sehr geringe Zahl abgeben würde, obwohl leicht einzusehen ist, daß in Paris bei dieser unmittelbaren Anschauung von dem Werthe dieses Unterrichts und dieser unmittelbaren Anwendung aufs Leben sich verhältnißmäßig unendlich mehr lernbegierige Schüler hiefür finden müssen, als bei uns. Aber auch in Paris bestehen nach Mohl außer der Dupuis'schen noch 6 Zeichenschulen ähnlicher Art, in welchen also allerlei Schüler nach Geschmack und Bedürfniß sich unterrichten können, und wird somit sogar dort der größeste Theil in anderer Methode unterrichtet. Sollte es daher zweckmäßig sein, in Württemberg alle auf gleiche Weise üben zu wollen? Betreffend den Standpunkt der Handwerksschüler in Bezug auf Anschauungsweise, so stehen auch sie aus früher entwickelten Gründen auf dem der geometrischen Anschauung. Sollte ihnen die Perspektive das Nöthigste, Wissenswertheste sein? Gibt es nicht selbst ausgezeichnete Techniker, die wenig genug hievon verstehen? Nach Dupuis erfordert eine geschickte Ausführung von Zierrathen, „daß man in der Anord„nung von Combinationen, welche in mathematischen Verhält„nissen zu einander stehen, und den Gesetzen der Perspektive „unterliegen, alle Spiele von Umrissen und Formen, so mannig„faltig und verschiedenartig sie auch sein mögen, zu vereinigen „wisse: Blumen und Arabesken, menschliche und Thierfiguren, tausend Launen der Einbildungskraft in Verkupplung und Ver„einigung, tausend Witzspiele des Geistes und eine Auswahl „unter Allem, was man sich in der ganzen Sammlung von „Wesen jeder Art, oder im Reiche der Einbildungskraft zu den„ken vermag." Und dieses Alles nun, möchte ich fragen, soll dem Schüler hauptsächlich durch Bekanntschaft mit den trockenen Gesetzen der Perspektive zu eigen werden? War es diese, die den Werken der Alten jene Reize, jene Vollendung verlieh? War es nicht vielmehr ihr bewundernswürdiger Geschmack, der sie sinnig lauschen ließ in der endlos mannigfaltigen Werkstätte

der ewig unerreichbaren Natur, um die Gesetze zu erspähen, nach denen sie ihre Werke in ewig gleicher Herrlichkeit hervorbringt? Das in der Denkschrift des H. Mohl von Dupuis angeführte Beispiel eines Bijouteristen zeigt, in wie hohem Grade derselbe es versteht, seine Schüler für seinen Unterricht zu interessiren, wie denn überhaupt beide Brüder eben so geschickte Künstler als vorzügliche Lehrer sein mögen, aber es beweist doch nur, daß Kenntniß der Perspektive auch einem Bijouteristen unter (gewiß seltenen) Umständen unmittelbar nützlich sein kann, nicht aber, daß sie elementarisch für seine gewerbliche Bildung nöthig sei. So Ausgezeichnetes nun auch in Paris durch solche Lehrer unter den dortigen Verhältnissen geleistet werden mag, so wird doch angenommen werden müssen, daß die vorgeschlagene Unterrichts-Methode in unsern Handwerksschulen nur in selteneren Fällen anwendbar sein wird; denn was unter gewissen Umständen höchst wirksam ist, kann gar wohl unter anderen durchaus nicht am Orte sein. Ja, so wenig auch der Zeichenunterricht in sehr vielen Anstalten bei uns formell und materiell seinem Zwecke entsprechen mag, so dürfte doch die Einführung jener Methode nicht das Erste und Nothwendigste und überhaupt nicht an sehr vielen derselben rathsam und entsprechend sein. Wenn aber auch perspektivische Anschauung bei allem Zeichenunterricht für nöthig erachtet werden wollte, so fragt es sich, ob nicht die einfachere mit weniger Kosten verbundene Methode von Otto oder Franke vorzuziehen wäre. Oder geht es uns vielleicht gar auch hier wie bei so Manchem, daß wir erst aus Paris bekommen müssen, was deutscher Fleiß und Geist bei uns zu Stande gebracht hat!

Schließlich kann ich nicht unbemerkt lassen, daß Mohl gelegentlich ein Mal 3 Stunden Zeichenunterricht wöchentlich an einem Gymnasium wenig findet. In Frankreich freilich sind 4 bis 6 Stunden gewöhnlich. Aber in Württemberg genießen kaum Realschüler 3 Stunden wöchentlich diesen Unterricht. Auch in Preußen und Baiern ist der Zeichenunterricht in allen Elementarschulen eingeführt. Wie bedeutend dieses auf die Bildung des Geschmackes im Ganzen und Einzelnen einwirken muß, ist begreiflich. Wird in Württemberg nicht überhaupt zu wenig Zeit für diesen Unterrichtszweig verwendet, der materiell so wichtig, formell so leicht benützbar ist?

II. Recensionen.

1. Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. Eine Skizze von Dr. Herman Köchly, Oberlehrer an der Kreuzschule zu Dresden. Motto: Nos, nos, dico aperte, — desumus. Dresden und Leipzig. Arnold'sche Buchhandlung. 1845.

Diese Schrift war bestimmt, der bevorstehenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, denen sie auch gewidmet ist, zur Beurtheilung vorgelegt zu werden, wurde aber in Folge der überraschenden Nachricht, daß zur Berathung über den Gymnasialunterricht eine Versammlung der sächsischen Rectoren auf den 18. August berufen worden sei,* unverändert der Oeffentlichkeit übergeben, um der Wahrheit sich Bahn brechen zu helfen.

Herrn K. ist das Zeitbewußtsein hinsichtlich der Jugendbildung nur gar nicht fremd geblieben; er weiß die Klagen über das Mißverhältniß der in den Gelehrtenschulen aufgewendeten Kraft und Zeit zu dem für das Leben Ersprießlichen, das von den Schülern mitgebracht zu werden pflegt, wohl zu würdigen; er kennt die auffallende Abnahme der Philologie Studirenden; er verkennt aber keineswegs die Eitelkeit jener Einbildung der Philologen alten Stiles von der allein selig machenden Kraft des vorgeblich ausschließend zur Humanität führenden Unterrichts in den altklassischen Sprachen; vielmehr anerkennt er es offen, daß, wie jetzt die Sachen stehen, die formelle Bildung oder die Uebung im selbstständigen Denken mit gleicher Berechtigung andern Bildungsanstalten, namentlich den Realschulen und Realgymnasien,

---

* Möchte doch diese Maßregel Nachahmung finden bei jeder durchgreifenden Reorganisation wichtiger Staatsinstitutionen; und unter die wichtigsten gehört doch wohl die Schule, zumal diejenige, aus welcher die künftigen Bildner und Diener des Staates selbst hervorgehen. Die objective Wahrheit, besonders wo es sich um die entschiedene Richtung des Zeitgeistes handelt, kann sich nicht aus der Subjectivität einiger Individuen im Centrum der Regierung ergeben, sondern nur durch unmittelbare Bekanntschaft mit dem gewonnen werden, was draußen in der großen Welt vorgeht, vorzüglich mit den Ansichten nüchterner, aber mit der Neuzeit verwachsener Denker.

zukomme. Dabei ist er weit entfernt, den Werth des Gymnasiums schmälern zu wollen; aber er ahnet das demselben drohende Geschick; er will ihm aufhelfen und erblickt die einzige Hülfe darin, daß man demselben seinen wahren Standpunkt, seine wahre Bestimmung anweise, seitdem im Laufe der Zeit ein neues Princip zum Durchbruche gekommen.

Die Realschule gibt die Vorbereitung zum selbstständigen Erfassen der Naturwissenschaften, also auch für den Mediciner; das Gymnasium die zum selbstständigen Erfassen der historischen Wissenschaften, insofern das nächste Object jener die Natur in ihren cyklisch wiederkehrenden Zuständen ist, das der letzteren der Geist in seiner mannigfaltigen stetig fortschreitenden Entwicklung (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie, Philosophie).

Die altklassischen Studien müssen die Hauptaufgabe des Gymnasiums bleiben, aber das Princip ihrer Betreibung muß das historische, keineswegs das philologische, noch weniger das grammatisch-kritische sein; die Sprache soll nur als Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, diese sollen historisch d. h. mittelst ihrer Schriften in ihrer Totalität aufgefaßt und daraus zugleich (S. 7) ihre Zeit erkannt werden. Wenn aber jener Zweck befriedigend erreicht werden soll, darf auf Mathematik und Physik nicht mehr Zeit verwendet werden, als auf Latein und Griechisch in den Realschulen. Darum müssen den letztern Pensen in Prima und Secunda wöchentlich zusammen je 17 Stunden — dem Latein 10 — zugetheilt werden.

Die Lectüre an den zwei obern Klassen darf nur kursorisch sein; die Formenlehre muß in Quarta, die Syntax beider Sprachen in Tertia vollendet und abgeschlossen werden; doch auch in den untern Klassen ist schon auf kursorische Lectüre Bedacht zu nehmen, so daß in der zweiten Hälfte des Semesters rasch vorwärts gelesen werde. In Tertia sind Cäsar und Ovid, ein Paar leichtere Reden Ciceros (!), Xenophon und Homers Odyssee (!) zu lesen (S. 11). Die letztere und Ilias sind aber auch in Secunda so wie Lyriker (in einer Blumenlese, S. 20), Herodot, Xenophon (Anabasis oder Hellenika) zu behandeln; im Lateinischen Ciceros Staatsreden, Livius, Sallust, Virgil, Elegiker; in Prima: Aeschylus, Sophokles, Euripides, Demosthenes Staatsreden — Isokrates (!) —, Demosthenes und Aeschines pro corona, Thukydides; Ciceros epp. sel., eine rhetorische und philosophische Schrift, Tacitus (Plinius), Horaz, Plautus und Terenz. — Die übrigen Fächer des Gymnasialunterrichts bleiben als sine nomine vulgus gänzlich auf der Seite liegen.

Werfen wir einen unbefangenen Blick auf das Ganze des in seinen Hauptmomenten eben Dargelegten, ohne uns auf Detailprüfungen einzulassen, vor denen schwerlich alles bestehen dürfte, wie z. B. der aufgestellte Begriff von historischen Wissenschaften, aus denen überdies die Mathematik — obschon mit Recht — geschieden zu werden scheint, ohne überhaupt in der Classification eine Stelle zu finden; und geben wir im Allgemeinen den angestrebten Zweck als allen vernünftigen Wünschen entsprechend zu, so drängt sich uns vorerst die Frage auf: ist er auf die angegebene Weise im

Allgemeinen d. h. bei der Mehrzahl der Schüler entschieden erreichbar? Dagegen sträubt sich aber schon die gemeine Psychologie. K — s Theorie geht von einer Voraussetzung aus, mit der sie steht oder fällt; stehen würde sie, wenn der erkennende Geist in seinen Entwicklungsphasen wesentlich eine receptive Kraft wäre, deren Behälter nur nach und nach gefüllt zu werden brauchten, um gefüllt zu bleiben, oder wenn das Ganze seines Wissens schichtenweise aufgebaut werden könnte, wie die Wachsscheiben in einem Bienenkorbe; wenn jene Kraft schon im 12—14. Jahre mit durchschnittlich gleicher Intensität ihren Culminationspunkt erreicht hätte; wenn endlich der jugendliche Geist vorzugsweise in der altklassischen Welt einheimisch geworden und zwar mit der Kenntniß derselben überwiegend materiell ausgerüstet der Gegenwart und sich selbst dieser gegenüber volle Genüge leisten würde, worüber zu entscheiden eine bloße Berufung eben auf die Ueberzahl der unbefangenen Denker genügen dürfte, inmitten welcher der focus des Zeitgeistes selbst seinen alleinigen Sitz hat.

Wenn die Pensa, wie sie auf dem Papier aufeinander folgen und fest stehen, so auch, und zwar, was K. §. 14. will, gründlich behandelt, ohne Weiteres in des Schülers Kopf übergetragen werden könnten und daselbst auf einer Art von Tabula rasa hafteten, so wäre es ein Leichtes, solche Lehrplane mit Erfolg auszuführen. Nun ist es aber die Aufgabe des Lehrers nicht sowohl zu lehren und anzulehren, als vielmehr lernen zu lassen und einzulehren. Die Mehrzahl der Köpfe in ihrer Entwicklungsperiode zeigt mittelmäßige bis ziemlich gute Fähigkeiten; die Mehrzahl lernt, was nicht eben unterhaltend ist, weniger aus innerm Trieb, als in Folge äußerer Nöthigung. Flüchtigkeit ist dem Knaben und angehenden Jüngling auf sehr natürliche Weise eigen. Ist es nun eine ausgemachte Wahrheit, daß die nächst höhere Unterrichtsstufe auf die nächst untere fußt, also alles Wesentliche (das Außerwesentliche verliert sich ohne Nachtheil, ja zum Vortheil des Ganzen meist von selbst aus dem Gedächtnisse) von dem auf dieser Gelernten als sicheres und disponibles Eigenthum der zählbaren — ἐναριθμιων — Schüler voraussetzen muß, so darf in derselben einerseits kein absoluter Vorschritt geschehen, so lange jenes wegen Vergeßlichkeit, Mangels an Repetition u. s. w. nicht der Fall ist; vielmehr müssen sich die Rückschritte wiederholen. Anderseits darf das von den Vorgerückten Mitgebrachte in der nächst obern Klasse nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern muß fortwährend theils gelegentlich aufgefrischt, theils planmäßig nach Maßgabe der im geistigen Entwicklungsgange nach und nach hervortretenden höheren Kräfte von einem höhern Standpunkte aus überarbeitet werden, und so durch die verschiedenen Stufen hindurch. Schon deßwegen läßt sich kein Ellenmaß beim kursorischen Lesen mit stets vorwärts gerichtetem Blicke anlegen, am wenigsten in den untern Klassen, sondern alles hängt von dem jedesmaligen Stande der Klasse ab. Für die Schwächern nämlich ist zunächst der Lehrer aufgestellt, wie der Arzt für die Kranken.

Wenn „die Sprache auch nur das Mittel sein soll, die Schriftsteller kennen zu lernen," also nicht zugleich als Bildungsmittel, so zu sagen

Selbstzweck, was Ref. unmöglich zugestehen kann, so muß doch jedenfalls auch der Schüler im Fortschritte derselben mächtig bleiben und stets mächtiger werden; beides aber ist ohne besondere wenn auch Nebenrücksicht auf die Sprache selbst meistentheils nicht möglich. Im Griechischen namentlich würde z. B. sogar die Formenlehre in Secunda so ziemlich vergessen, wenn nicht weiter darnach gefragt würde (experto crede Ruperto), so wie der feinere Gebrauch der Präpositionen, Conjunctionen, Modi unerkannt bleiben, wenn nicht weiter nach oben darauf aufmerksam gemacht würde, wo die Köpfe erst reif dazu werden. Dazu die selbst für die Muttersprache so wichtige Unterscheidung sinnverwandter Ausdrücke, die feineren Schattirungen derselben, die Entwicklung der innerlich, besonders etymologisch, begründeten und verzweigten Bedeutungen eines und desselben Wortes: von allem diesem hängt aber das klare Verständniß der Worte und das Eindringen in den Geist, überhaupt die auch von K. S. 43 verlangte „sichere Lectüre der Schriftsteller" ab, und eben hievon zunächst das von demselben S. 3 geforderte „gründliche Studium des klassischen Alterthums als der Grundlage der Gymnasialbildung." Zu jenem Zwecke reichen aber die bloßen Extemporalien (S. 43) nicht zu. Natürlich wird der verständige Lehrer die Mittelstraße zwischen pedantischem Kleben an Minutien und nothwendiger Gründlichkeit zu treffen und einzuhalten wissen, um möglichst viel, aber mit reellem und nachhaltigem Gewinn für die Schüler mit diesen zu lesen, indem er sich nach der Capacität und dem Studienfleiße derselben richten muß. Soll aber weiter nichts bezweckt werden, als rein historische Auffassung der Schriftsteller, so genügen zur Noth bloße Uebersetzungen. Und was bliebe dann, wenn beinahe mit allen Klassikern von höherer Bedeutung auf dem Gymnasium Bekanntschaft gemacht werden soll, wenn diese sogar (§. 25.) in ihrer individuellen Totalität und die ganze Entwicklung jener beiden Völker in ihren Hauptmomenten den Schülern der obern Klassen nahe gebracht werden sollen, für den akademischen Unterricht darin übrig? Freilich scheint dieser ausschließend, wenigstens vorzugsweise für künftige philologische Gymnasiallehrer von K. bestimmt zu sein, wie S. 47 f. vermuthen läßt, wo diesen ein dreifacher philologischer Zweck vorgehalten wird, zu dem die Universität führen soll: 1) selbstständige Detailforschungen in irgend einem Zweig der klassischen Alterthumswissenschaften, 2) allgemeiner auf die Resultate der modernen Forschung basirter Ueberblick über das Ganze der Alterthumswissenschaft, 3) praktische Uebung im Schulhalten. — Der Gymnasialunterricht in den alten Klassikern soll wohl den auf der Universität entbehrlich machen, wo man die Studirenden nicht mehr so in seiner Gewalt hat und zu philologischen Studien nöthigen kann. Allerdings wäre dieses sehr wünschenswerth, und es wäre damit vollkommen geholfen, wenn eine Verwirklichung desselben mit reellem Erfolg für die Mehrzahl der Schüler zu erwarten stände.

Mit Recht, weil ganz dem natürlichen Entwicklungsgange des jugendlichen Geistes und andern bestehenden unabweislichen Verhältnissen angemessen, hat man von Anbeginn den Schluß der altklassischen Vorbildung

der Universität vorbehalten; diesen nun in den Gymnasialkurs zurückdrängen wollen, hieße dem natürlichen Gange Gewalt anthun und Früchte mehr zum Schein, als mit Gehalt und von einiger Dauer erzwingen wollen. Um davon nichts zu sagen, daß gewisse Schriftsteller zumal unter den griechischen auf dem Gymnasium entweder überhaupt mit keinem entsprechenden Gewinn wenigstens für die Masse der Schüler tractirt werden können, jedenfalls nicht von den Gesichtspunkten aus, welche allein wahren Genuß und Gewinn in Aussicht stellen, so werden auch selbst die dem Standpunkte der Obergymnasisten angemessenen Schriften, wenn sie in der vorgeschlagenen Ausdehnung flugs durchlesen werden sollen, ungefähr so viel in der Anschauung der Schüler (von eigentlichem, selbsteignen Gedankenschatze mit keimtreibender Selbstbefruchtung kann ohnedies keine Rede sein) zurücklassen, als der Flug auf der Eisenbahn durch eine Menge von Gegenden der mannigfaltigsten Reize. Die eigentliche kursorische Lectüre kann vernünftiger Weise nicht vor Prima beginnen, und ist selbst da mit Maß und Ziel in Anwendung zu bringen; sogar sollte in ihr wenigstens Eine schwerere griechische und römische Schrift regelmäßig statarisch behandelt werden, besonders um das Sprachliche und Grammatische nicht ganz in den Hintergrund treten zu lassen. Betrachten wir dieses, wie schon bemerkt, mit K. S. 9 auch nur als Mittel, so darf ja doch das Mittel als für den Zweck der Lectüre selbst unentbehrlich nicht vernachlässigt werden.

Für das festina lente selbst in den obern Klassen spricht endlich die nothwendige Rücksicht auf die häusliche Repetition und vorzüglich Präparation der Schüler. Der Zweck der letztern ist ein doppelter, insofern sie unmittelbar oder an sich schon geiststählend wirkt, zum Nachdenken und selbstständigen Forschen nach der Wahrheit spornt und spannt, und insofern sie das unentbehrliche Mittel ist, die Lection erst recht fruchtbar zu machen. Dies geschieht wieder auf zweifache Weise; erstens dadurch, daß sie schon im voraus das Interesse des Schülers für die Lection erregt und während derselben rege erhält, indem er von ihr Bestätigung oder Verwerfung, wenigstens Berichtigung seiner durch sich gewonnenen Ansichten erwartet, und in der ganzen Dauer der Lection erwartet, wodurch sich zugleich das Wahre seinem Gedächtnisse um so lebhafter und tiefer einprägt, zweitens dadurch, daß er schon ziemlich genaue Bekanntschaft mit dem in der Lection zu behandelnden Stoffe mitbringt und nicht so leicht während derselben durch überraschende Schwierigkeiten, die zu bewältigen wären, getheilt wird oder gar erlahmt. Kommt der Schüler unvorbereitet oder nur obenhin vorbereitet in die Lection, so findet er wo nicht keine, doch gewiß viel weniger Selbstbefriedigung, setzt sich der Gefahr einer leicht habituell werdenden Hingebung an ein flaches Gefühlswesen aus, das sich in ein täuschendes Helldunkel verliert und den Geist in hohle Selbstgenügsamkeit einlullt, wenn nicht sogar in andere zerstreuende, oft gefährliche, Phantasiespiele, und sitzt deßwegen oft mehr oder minder theilnahmlos da. Zu gründlicher Präparation ohne Eselsbrücken und andere der Bequemlichkeit zusagende Hülfsmittel, als da sind gedruckte oder geschriebene Uebersetzungen, gebricht es ihm aber an

Zeit und Lust, wenn die Abschnitte, mit denen er sich im voraus bekannt zu machen hat, über Gebühr lang sind. Vielleicht aber glaubt K. diesen Einwurf durch sein Verlangen „einer tüchtigen bloß mündlichen Präparation" beseitigt zu haben. Ref. kann nicht beistimmen, so wenig als er glaubt, daß (S. 8) „nichts geeigneter zur Stärkung des Gedächtnisses sei, als jene." Mündliche Präparation als den „unnöthigen Schreibereien" entgegengesetzt, wird wohl so viel heißen sollen, als in Gedanken vorgenommene Präparation, die sich beim mündlichen Uebersetzen ausweisen muß, was übrigens bei der schriftlichen Präparation, die der Schüler nicht vor Augen haben darf, sondern zugleich im Kopfe mitbringen muß, gleichfalls geschieht. Wie soll nun jenes Geschäft, das der gewöhnliche Schüler als jüngerer oder älterer Knabe unwillkührlich mehr oder minder obenhin, sogar gedankenlos treibt und nicht mit der Intention, das Nachgesuchte oder Selbsterdachte sich recht einzuprägen und lebendig zu erhalten, die Kraft haben, das Gedächtniß besonders zu stärken? Und ist da eine sichere Controle, welcher der Privatfleiß des Säumigen und Ungründlichen bei diesem Geschäft unterläge, besonders wenn ihn, was bei zahlreichen Klassen unvermeidlich ist, beim mündlichen Uebersetzen die Reihe nicht trifft? Und trifft sie ihn, so bleibt ihm immerhin, wenn er stockt oder irrt, die Ausflucht offen, daß er nachgedacht, im Lexicon nachgeschlagen habe u. drgl.; aber im Augenblicke sei es ihm entfallen. Bei der schriftlichen Präparation dagegen ist der Schüler weit mehr gehalten zu denken, weit mehr behütet vor vagen und in Nichts zerrinnenden Nebelgebilden, und prägt sich die Dinge schon durchs Schreiben unwillkührlich tiefer ein; und muß er auch seine sogenannte Vorausversion mit Angabe der nachgeschlagenen ersten Bedeutung der ihm unbekannten Wörter nebst der in den Context passenden dem Lehrer wegen Zeitersparniß nicht vor der Lection vorlegen, so ist er doch nie vor dem Geheiße sicher, es zu thun, wenn der Lehrer sich dazu veranlaßt sieht. Dem Schüler aber jede Hinterthüre zu verschließen, jeden Schleichweg abzuschneiden, ist immerdar eine Hauptvorsichtsmaßregel. — Andere freilich, die höchst irriger Weise überhaupt vom Gedächtnisse keine Notiz nehmen, legen auch überhaupt auf die Präparation der Schüler wenig oder kein Gewicht, wenn nur der Lehrer tüchtig vorbereitet sei; eine Ansicht, die sich, wenn etwas dabei gedacht werden soll, nur von der Subjectivität solcher aus erklären läßt, welche selbst im Besitze gründlicher und umfassender Kenntniß der alten Klassiker und großer Fertigkeit in ihrer Interpretation einerseits von dem Standpunkte, auf welchem sich die Gymnasiasten mit seltnen Ausnahmen befinden, keinen Begriff mehr haben und Gymnasium mit Akademie verwechseln, auf welcher sich übrigens jene Methode ebenfalls nur bei Einzelnen als fruchtbringend erweist; anderseits die Leistungen der Mehrzahl der Lehrer überschätzen. Alles, was im Obigen gegen das Vorwärtseilen, nur damit in extenso möglichst weit gekommen werde, erinnert wurde, wird durch Beseitigung der gehörigen Vorbereitung von Seiten der Schüler nur gesteigert. Die Lection wird, so oft Wörter und Wortverbindungen einige Schwierigkeit haben, eine wahre Lection d. h. Vorlesung, ein Vorsagen des

Lehrers werden ohne selbstthätiges Ringen und Schaffen der Schüler, worin eben das Wesen des Unterrichtens besteht, ein bequemes Ruhepolster für die schlaffen, eine flache, der Nachhaltigkeit baare Unterhaltung für die beßern. Das Geschäft des gewissenhaften Lehrers aber, der nicht anders, als gründlich nach allen Seiten vorbereitet vor seinen Schülern auftritt und schon aus Klugheit auftreten soll, um sich sogar bei überraschenden Fragen der Schüler keine Blöße zu geben, wie sehr wird dieses, das schon bei mäßigen Pensen Zeit und Kraft genugsam in Anspruch nimmt, durch die massenhaften Aufgaben für wöchentliche 20 Lehrstunden, die lästigen Correcturen nicht gerechnet, vermehrt und am Ende verleidet werden! K. fühlte dieses und will deßhalb auf Lehrer, die mit dem alten Principe alt geworden, milde Rücksicht genommen wissen (S. 45 und 47 unt.). – Ref. muß gestehen, daß er hinsichtlich des Vorbereitungsgeschäftes die Freund'sche Methode, der er weiter unten gedenken wird, der Köchly'schen Weise weit vorziehen würde. Doch genug hievon! Genug, könnte Ref. hinzufügen, überhaupt! da durch das bisher Gesagte sein Urtheil über das Ganze der K–schen der Wirklichkeit über dem Ideal vergessenden „Reformation" ausgesprochen ist. Dennoch aber verweilt er noch ein wenig bei dem freimüthigen pädagogischen Glaubensbekenntnisse. Vorerst noch ein Wort über die von K. §. 23. so hart, obschon in gewissen Beziehungen mit Recht, verunglimpfte statarische Methode.

Mit Recht wird getadelt, daß oft ohne Einleitung * in die Zeit und Eigenthümlichkeit des Schriftstellers frischweg mit der Lectüre einer Schrift oft in deren Mitte zu Anfang des Semesters begonnen, und durch Interpretiren, Paraphrasiren, Kritisiren, Variantenkram, grammatische Erörterungen, metrische bei Dichtern dem Schüler mit der Lust zugleich die Möglichkeit benommen werde, von der Schrift als einem Ganzen einen Begriff zu bekommen. Finde man es ja oft gleichgültig, ob statt einer ganzen griechischen Tragödie blos 300—400 Verse in einem Semester gelesen werden.

Dies alles, zumal wenn man an jenen Nebendingen hängen bleibt, ist tadelnswerth; aber mit diesem Tadel in allgemeinen Umrissen ist weder die kursorische Methode unbedingt gerettet, noch die statarische verdammt. K. nimmt, das geht aus Allem hervor, die kursorische Lectüre in möglichster Ausdehnung in Schutz; und dies ist falsch. Das Wahre an der Sache dürfte folgendes sein.

Der Schüler soll eine möglichst vertraute Bekanntschaft mit den vorzüglicheren Klassikern machen, welche in den Kreis der Gymnasiallektüre gehören, nicht aber mit so vielen Schriften eines Klassikers, als nur immer möglich. Es genügt, in eine größere oder mehrere kleinere eingedrungen zu sein; ist dies geschehen, wozu z. B. für Livius ein Paar Bücher von anziehendem Inhalte hinreichen, was freilich K. ausdrücklich nicht zugibt; und hat der Schüler gelernt, wie man eine Schrift lesen muß, d. h. vernünftig lesen muß, so bleibt die weitere Bekanntschaft mit dem Schriftsteller seinen

* Oft wird aber auch der entgegengesetzte Fehler begangen, daß die Einleitungen zu gedehnt und gelehrt gegeben werden.

Privatstudien, so weit seine Zeit reicht, und späterer Neigung überlassen. Vernünftig aber wird eine Schrift gelesen, wenn der richtige Sinn im Einzelnen treffend und klar unter Hinleitung des Lehrers, vorzugsweise von den Schwächern, aufgefaßt und eben so genau als rein deutsch wiedergegeben und sodann ein markirter Ueberblick über das Ganze in seinem wesentlichen Zusammenhang gewonnen wird. — Der Text muß ein möglichst geläuterter und nur einer und derselbe in den Händen der Schüler sein. Da wird also, seit die Texte in den Schulausgaben so ziemlich gesäubert sind, selten nach einer Variante gefragt zu werden brauchen; gibt hin und wieder eine solche Frage nach der bessern unter zwei oder mehr Lesarten dem Scharfsinn und gesunden Judicium Gelegenheit, sich bemerklich zu machen, so mag sie immerhin geschehen, aber kurz abgemacht werden: was darüber geht, ist lächerliche Pedanterei und vom Uebel. Grammatische und lexikalische Fragen sind weiter nach oben nur dann nothwendig, wenn von der richtigen Ansicht in jenen Beziehungen die Richtigkeit der Interpretation abhängt. Gesucht sollen sie nicht werden, außer, je nach dem Bedarf der Schüler, in der statarischen Lection, welche, wie schon bemerkt, einer geeigneten griechischen und römischen Schrift in etlichen Wochenstunden zu widmen ist. Bemerkungen antiquarischer Art — im weitesten Sinne des Worts — sind kurz zu geben, so weit es das Verständniß der betreffenden Stelle erheischt. Die Uebersetzung selbst soll möglichst ununterbrochen und rasch vor sich gehen. Für die Lectüre der Dichter eine besondere Lection über Metrik und Rhythmik an den obern Klassen zu ertheilen, ist mehr als überflüssig; dagegen ist es unerläßlich, so oft ein neues Metrum vorkommt, die Schüler mit dem Nothwendigsten bekannt zu machen. Dies des Ref. Ansicht und vieljährige, er darf sagen, mit Erfolg gekrönte Methode. Da läßt sich nun freilich kein gewisses Quantum der Lectüre im voraus bemessen, schon deßwegen nicht, weil die Schülerzahl einer Klasse nicht allemal, so wenig als unter sich selbst, gleich begabt und mit gleich guten Vorkenntnissen ausgerüstet ist. So war es dem Ref. im vorigen Wintersemester nicht möglich, in der 7. Klasse (Secunda b für sich bestehend) mehr als 300 Verse aus der Ilias in wöchentlich 1 bis 1½ Stunden durchzumachen, während er sonst je nach Beschaffenheit der Schüler 500 bis 800 Verse gleich gründlich, jedoch nur in wichtigen Dingen und mit Maßhaltung gründlich, interpretiren lassen konnte. Ja von jenen 26 Schülern lernten wenigstens 12 im ersten Semester nicht mehrere Hexameter nach einander ohne Anstoß und richtig lesen, unerachtet sie Anfangs mit allem zu dieser einfachen Aufgabe Nöthigen in der Einleitung bekannt gemacht worden waren. Was würde aber wohl bei diesen früher erzielt worden sein, wenn sie, wie K. will, in Tertia diese Lectüre begonnen hätten, wohin sie offenbar noch nicht gehört, weil dort, abgesehen von andern tiefern Gründen, die gewöhnliche Grammatik für die Prosa und diese selbst genug zu thun geben? — Ein in sich geschlossenes Ganzes sollten die Schüler, wo es sich thun läßt, allerdings durchmachen, z. B. eine oder die andere der Sophokleischen Tragödien, und besser läßt man, wenn keine andere Wahl bleibt, eine der andern Schriften in demselben

Kurse weg. Der Versuch jedoch, die galoppirende Vielleserei der alten Zeit wieder allgemein auf die Bahn zu bringen, wird sicherlich in Bälde an der modernen auf den Principien einer vielfach geläuterten Psychologie fest ruhenden Methodik scheitern, welche eben jene Unmethode nach und nach exterminirt hat.

§. 29. bis 45. sind meistentheils treffende, zwar nicht eben neue, aber doch immer wieder beherzigungswerthe Winke über die einzelnen Klassiker und diejenigen ihrer Schriften, welche in den obern Klassen zu lesen sind, so wie über ihre Behandlungsweise gegeben. Ref. läßt sich nicht auf das Nähere ein, obschon er nicht gerade alles unterschreiben möchte, z. B. was den Plato betrifft, welcher aus dem Gymnasium verbannt werden soll, weil „was die Schüler von ihm verstehen, ihnen trivial und gewöhnlich erscheint und was ihnen nicht so erscheint, sie nicht verstehen, maßen er nur von seinem System aus verstanden werden könne." Dieses Urtheil geht zu weit; denn manches aus Plato, wenn auch nur das, was Jacobs in seinem Sokrates aufgenommen, namentlich den lieblichen Kriton, verstehen die Schüler gar wohl und lesen sie mit Interesse.

Keinem Zweifel kann es unterliegen, daß K. mit seiner überwiegend historischen, also, wie man dies auch bestreiten mag, materiellen Auffassung der philologischen Studien diesen nicht nur nicht aufhelfen wird, sondern ihnen einen gefährlichen Dienst geleistet hat, indem er das formelle Princip, das doch seiner Natur nach der Träger des Ganzen ist, nur bis zum 14. Jahre und selbst bis dahin nur auf einem untergeordneten Standpunkte gelten läßt und der spätern akademischen Schlußperiode, wo die meisten erst für eine geistvollere Auffassung der Totalitäten reif werden, so viel als Nichts übrig läßt; soll ja sogar Plato S. 21 nur den philosophischen Studien auf der Universität vorbehalten bleiben. Consequent führt er übrigens sein Princip durch: denn auch bei den Abgangsprüfungen stellt er seine Forderungen hinsichtlich der „unwesentlichen formellen Fertigkeit" sehr nieder, und verlangt „eigentlich gerade das Gegentheil von Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache" (S. 43), welche freilich als zum Theil für den Examinanden verschollen, so weit er sie früher einmal inne gehabt, zum Theil nie zu seiner genauen Kenntniß gelangt sich zur Prüfungsaufgabe schlecht eignen würde. Wahrhaft zum Schein läßt er die Uebungen im lateinisch Schreiben * sogar Sprechen, gegen die er sich — gegen die letztern mit vollem Recht — §. 22. und 24.

* K. beruft sich zu Beseitigung des Lateinisch-Schreibens — wie Sprechens — S. 19 darauf, „daß dieses nicht nöthig sei, um sich das volle Verständniß der Sprache anzueignen, was die Erfahrung im Griechischen am besten zeige." Absolut nöthig ist es allerdings zu jenem Zwecke nicht, aber immerhin förderlich und ein untrüglicher Gradmesser jenes Verständnisses. Die Berufung aufs Griechische hat wenig Beweiskraft; ein tüchtiger Kenner der griechischen Schriften wird unfehlbar nöthigenfalls tüchtig, wenn auch nicht so fertig, griechisch schreiben, sogar sprechen, wie z. B. ein Thiersch. Auch fragt es sich sehr, ob nicht die Schüler tiefer in diese Sprache eindringen und sie mehr in ihre Gewalt bekommen würden, wenn das Compositionsgeschäft in ihr betrieben würde, wie das Lateinische.

geäußert, vor der Hand noch fortbestehen, indem er ihnen einen „etwa der Bedeutung der Mathematik gleichkommenden Werth“ zugesteht. Denn die Ausbildung des lateinischen Stils überläßt er erst „dem Fachstudium des Philologen auf der Universität, und will für die Abiturientenprüfung nur eine historische Arbeit aus dem Gebiete des Alterthums in deutscher Sprache im Laufe des letzten Semesters gefertigt wissen, „wozu noch eine mündliche Uebersetzung aus einer auf der Schule nicht gelesenen Schrift kommen mag“ (§. 47.). Verlangt er ja bei der Prüfung der philologischen Schulamts-Candidaten nur eine lateinisch geschriebene vita, die der Examinand vorher einzureichen hat — doch gewiß ein unzuverlässiges Probestück! — und eine lateinische Arbeit grammatisch-kritisch-exegetischen Inhalts: kein Specimen in der lateinischen und griechischen Composition, keine Exposition, keine Probelection; auch keine Detailprüfung in den verschiedenen andern Fächern, die ihm (S. 50) „eine geistig und körperlich deprimirende Quälerei“ ist. — Worauf öffentlich, besonders bei der vorakademischen Hauptprüfung und bei der Dienstprüfung wenig oder kein Gewicht gelegt wird, was also mehr oder weniger der Privatliebhaberei überlassen wird, dafür geschieht in der Regel nicht, was dafür geschehen soll; und es gehört wahrlich keine besondre Sehergabe dazu, um dieser Schuldisciplin bei solcher Behandlung das Prognostikum einer zu frühen Auflösung zu stellen, indem es bald sogar an tüchtigen Lehrern fehlen wird, denen es nimmermehr genügt, nur so viel in den alten Sprachen zu leisten, als etwa die gewöhnlichen französischen Sprachlehrer, selbst französischen Ursprungs, zu leisten pflegen. — So lange man noch auf lateinische Versification einen Werth legte und, gewiß lächerlicher Weise, von jedem Schüler, er mochte Lust oder Geschick dazu haben oder nicht, hinter jedem Hebdomadar eine gewisse Zahl Verse erwartete, mußte der Lehrer auch in dieser Beziehung eine gewisse Fertigkeit besitzen und sich bei seiner Dienstprüfung auch hierüber ausweisen: wie viele würden jetzt darin bestehen, wie viele erst etwa nach einem halben Jahrhundert?

So kann denn Ref. nicht umhin, auf seine seit geraumer Zeit gewonnene und zur festen Ueberzeugung gewordene Ansicht zurückzukommen, daß alle Versuche der Art, die altklassischen Schulstudien wieder allgemein zu Ehren zu bringen, gerade das Gegentheil bewirken werden, und daß das Festhalten an dem Princip einer vernünftigen Gründlichkeit vorzugsweise um des formellen Gewinnes willen, welches durch die philosophische Richtung der Zeit, die immer die einzig richtige und in allen Läuterungsprocessen der geistigen Welt nothwendig maßgebend war, sich in den Vordergrund hervorgerungen hat, den Fortbestand jener Schuldoctrin noch am längsten zu sichern geeignet ist, bis endlich auch sie verbraucht sein und ihr Ende kommen wird. Und sie ist derzeit, verhehlen wir es uns nicht, wie so manche mittelalterlichen Ueberreste in ihrem letzten Lebensprocesse begriffen, sollte man auch ihr Leben dem Gesetze der Geschichte * zum Trotze in lauter

* Als einer perennirenden Entwicklung, ununterbrochenen Reproducirung des ewigen Flusses unendlicher Bildungen, nur rückwärts in Ruhe und Starrheit und dann, wenn ein Volksgeschlecht sich überlebt und zu vegetiren angefangen hat.

Jesuitenschulen fristen wollen, welche bei aller künstlich berechneten Planmäßigkeit und Consequenz doch nicht so hermetisch abgeschlossen werden können, daß nicht ein Hauch des unwiderstehlich reformirenden Weltgeistes endlich durchdränge. Alles in die Geschichte eines lebenskräftigen Volksgeschlechtes Eingetretene findet einst sein Grab in der Zeit, die es gebar, oder hört einmal auf an der Zeit zu sein. Da schlagen alle künstlichen Mittel nicht mehr an, Parforcemittel so wenig, als Palliative; da helfen am wenigsten schöne Phrasen der laudatores temporis acti, des Alten, das, war es veraltet, von jeher scheiden und im Kampfe scheiden mußte. Das Ersprießlichste ist dabei von einem ungetrübten, offenen Blick in die Gegenwart zu hoffen, der dieser möglichst abzugewinnen sucht, was sie eben noch nutzbares bietet.

Zu einem künstlichen Fristungsmittel nahm in neuester Zeit Wilhelm Freund seine Zuflucht in seiner

Schülerbibliothek oder Präparationen zu den griechischen und römischen Schulklassikern. Berlin 1846.

Mit einer schönen Schutzrede trat bekanntlich zu Anfang desselben Jahres J. F. Braun hervor: Die Bedeutung der lateinischen Schule u. s. w., wovon nachher.

Statt, wie bisher, die ganze Selbstthätigkeit des Schülers für die Auctoren, die ihm überdies gewöhnlich nur zerstückelt vorgelegt werden, in das Aufsuchen von Vocabeln und in das Auffinden des Sinnes der einzelnen Stellen zu setzen, fordert H. Freund von dem Schüler, der nebenbei doch eine schriftliche Präparation anzulegen hat, daß er neben dem sichern Verständniß der Stellen zugleich vollständig in die Spracheigenthümlichkeiten lexikologisch und grammatisch eingehe und alles das erfasse, was die Stellen für die Kenntniß des Alterthums in sachlicher Beziehung darbieten, da der Hauptzweck der sei, das ganze Leben und Wirken der Alten, ihre Geschichte, Kunst, Religion, in deren innerem geistigen Zusammenhange als ein großes, vollendetes Ganzes zu erfassen; dem Jüngling das klassische Alterthum als ein wohlgefügtes Ganzes vor die Seele zu führen und zur nöthigen übersehbaren Einheit zu bringen. Der Schüler hat, wo auf das Lexicon und die Grammatik verwiesen ist, diese nachzuschlagen und das Gefundene in seiner schriftlichen Präparation aufzuzeichnen, so wie auch geographische Gegenstände auf seiner Karte mit Bleistift anzustreichen, welches ganze Geschäft der Lehrer revidirt und beim Durchgehen der Stellen controlirt, da der Schüler die gedruckten Präparationen in der Lection nicht zur Hand haben darf.

Zu dem Anfang der Praefatio von Cornelius Nepos wird z. B. von Non dubito bis relatum legent folgender Leitfaden gegeben. Bedeutung und Construktion von non dubito; Bedeutung von plerosque und fore; Construction von fore, qui judicent; Uebersetzung von hoc genus scripturae; Bedeutung von levis; Construction von dignus; Bedeutung von persona; Uebersetzung und Construction von quum relatum legent.

F. huldigt also dem Grundsatze der Vorbereitung des Schülers auf die Lection, und das ist gut, weil vernünftig; aber er geht mit seiner Hülfeleistung zu weit für den Schüler und Lehrer, und das ist nicht gut. Statt so bald als möglich und von da an in stets höherem Grade der Selbstthätigkeit des denkenden Geistes Sporn und Nahrung zu geben, statt dieses einzig wahren Grundprincips jedes, zumal überelementarischen, Unterrichts nimmt er überwiegend die Receptivität des Lernenden in Anspruch und macht beinahe das ganze Lerngeschäft zur bloßen Gedächtnißsache, so wie das Lehrgeschäft zur mechanischen Aufgabe eines Schüler-Controleurs, wodurch er höchstens die untauglichen aus der Lehrerzahl sich zu Danke verpflichten wird. Wenn der Schüler in sächlicher Beziehung die nöthige Auskunft in diesen Präparationen erhält, so kann dies zwar schon um der Zeitersparniß willen, namentlich während der Lection selbst nur gebilligt werden, nicht so aber in sprachlicher und grammatischer Beziehung. Da soll ihm kein Bequemlichkeitspolster gereicht werden, vielmehr seinem eigenen Nachdenken und, wo dieses nicht ausreicht, Nachsuchen ein freies Feld offen bleiben. Das Gegentheil lähmt seine geistige Spannkraft statt sie zu beleben und zu erhöhen, um was sich ja alles dreht. Man betrachte nur die obige Anleitung zu den ersten Paar Zeilen der Nepos'schen Präfatio, um sich zu überzeugen, daß sie für des nachbetenden Schülers eignes Zuthun lediglich nichts übrig läßt, wie für das des controlirenden Lehrers. Da ist ein zeitlicher Gewinn reiner und unersetzlicher Verlust; aber auch der zeitliche Gewinn an sich — wie hoch wird er anzuschlagen sein, wenn der Schüler neben der Einlernung der gedruckten Präparation auch eine schriftliche liefern und der Lehrer von beiden durch Ohr und Auge Kenntniß nehmen soll!

Somit steht auch von dieser Maßregel nicht eben viel Tröstliches zu Wiederbelebung und Kräftigung der philologischen Schulstudien zu hoffen; wohl nicht viel mehr von Schutzreden und Schriften, seien sie auch im eindringlichsten Tone verfaßt, wie die von Braun, welcher in wesentlichen Beziehungen die untern Sphären der Gelehrtenschulen mit den obern verwechselnd — er hat es ja eigentlich blos mit der lateinischen Schule im engern Sinn zu thun — sich mehr auf declamatorischen Gemeinplätzen ergeht und in blendendem Farbenspiel verliert, als daß er es vorgezogen hätte, aufs Detail prüfend einzugehen und danach einen neuen Lehrplan zu construiren. Von jener Seite wurde seine Schrift in den beiden Recensionen, welche die Mittelschule gegeben, nicht beleuchtet; es wäre aber wünschenswerth gewesen, wenn sein Beurtheiler im 4. Hefte des 1. Jahrganges die erste theoretische Hälfte der Schrift eben so scharf in's Auge gefaßt hätte, wie den zweiten practischen Theil, besonders da, wo jener schlimme Geist zu spucken scheint, der an den frömmelnden Pharisäismus erinnert. Ref. erlaubt sich daher vor dem Schlusse dieser Betrachtungen nachträglich noch einige Rückblicke auf jene Partie, besonders weil sie durch angelegentliche Vertheidigung einer Ansicht, die er mit dem besten Willen nicht stichhaltig finden kann, dem Köchly'schen Project zur allgemeinen Unterlage dienen könnte.

Der Hauptzweck der Schrift ist, denjenigen Theil der Gebildeten über-

haupt, zunächst in Württemberg, der durch gewisse Zeiterscheinungen an den lateinischen Bildungsanstalten und deren Zwecken irre geworden, auf den wahren Standpunkt zu führen, von welchem aus er für die gute Sache wieder gewonnen werden könnte, die gerettet werden müsse. Nicht blos Männern vom Fache, auch Laien soll die Schrift ein Anstoß werden, ihre Wünsche und Verbesserungsvorschläge laut werden zu lassen, damit die Behörden auf die Wirklichkeit allgemein gefühlter Bedürfnisse in diesem Gebiete aufmerksam gemacht würden; deßwegen sei sich auch der Schulsprache möglichst enthalten worden. *

Nach einem Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der altklassischen Studien kommt der Verf. bei der wichtigen Gränzscheide zwischen der alten und neuen Aera der Schule an, da die Tendenz der Zeit sich entschieden dem Materialismus „der Anwendung der Resultate der mathematischen und Naturwissenschaften auf das Feld der praktischen Thätigkeit" zuwandte und der Sturm gegen die lateinische Schule begann. Man forderte allgemein Einführung von Realschulen mit Ausnahme einiger wenigen für solche, deren künftige Laufbahn eine klassische Bildung nöthig mache.

Zur neuen Aera, die mit „dem allgemeinen Frieden" begonnen, gelangt der Verf. von der Zeit der Reformation an durch einen gewaltigen Sprung. Die Neuzeit gab nur den letzten entscheidenden Stoß zu jener Umwälzung. Um also sichere und festerere Anhaltspunkte zu gewinnen, hätte der Neuerung in ihren innern Wurzeln nachgespürt und auf die Anfänge ihrer Entwicklung zurückgegangen werden sollen. Die Ansichten und Grundsätze eines Locke, die in einem Rousseau nachklangen und von einem Basedow und den Philanthropinen weiter ausgesponnen und ausgeführt wurden, waren keine zufällige Erscheinungen, keine Windblasen auf der Oberfläche des Zeitstromes, obgleich um ein Jahrhundert vorauseilend und für damals auf Extreme sich verirrend, wie beides bei weitgreifenden Umgestaltungen eines altverjährten Bestandes in der Geisterwelt zu geschehen pflegt. Jene Uranregung ging von einem klaren Bewußtsein aus, von dem Bewußtsein eines gewissen geistigen Bedürfnisses und der schon in dem damaligen Vorrathe von nationalem Bildungsstoffe gebotenen Mittel zu Befriedigung desselben, wie vormals „die Gründung der lateinischen Schulen aus dem Bewußtsein hervorgegangen war, daß noch nirgends ein wahrhaft entwickelter Bildungsstoff vorhanden sei, außer im Gebiete der klassischen Studien." Nur war jenes Bewußtsein noch vereinzelt mit subjectiven Beimischungen, noch nicht objectiv zum Durchbruche gekommen, noch nicht Zeitbewußtsein.

Doch, fährt H. B. fort, durch den Streit selber ward eine tiefere Einsicht in die Sache gewonnen und immer bedeutender stellte sich das Gewicht der Gründe heraus, die nicht für ein Fallenlassen, sondern für eine den Zeitumständen angemessene Organisirung der lateinischen Schulen in die Wagschale gelegt wurden. Um diese Sache mit besonderer Beziehung

* Der Laiensprache gehören also Ausdrücke an, wie: horror, Subjectivität, Objectivität, Geistesoperation; das Subject macht sich zum Object; die Freiheit in ihrer objectiven Gebundenheit; herbeiconstruirte Spracherkenntniß u. drgl.?!

auf unsere Zeit zum Abschlusse zu bringen, dazu will er einen Beitrag liefern. — Nun erwartet man freilich Beiträge oder wenigstens Vorschläge zu einer innerlichen Reorganisation der lateinischen Lehranstalten; findet aber außer einigen Desiderien in Betreff der äußern Verhältnisse derselben, ihre Zahl, welche vermindert werden soll, der Persönlichkeit der Lehrer u. drgl., welche im zweiten Abschnitte zu lesen sind, bloße Reflexionen über den Werth der klassischen Studien. Diese finden nun zwar, was sehr rühmlich ist und alle Anerkennung verdient, einen warmen und beredten Vertheidiger an V.; allein, wenn der Schutzredner in seinem Feuereifer sich über die Gränzen unbestreitbarer Wahrheiten hinaus verliert; wenn er da zu viel, dort zu wenig beweist, wenn hin und wieder blendender Glanz der Worte deren Gewicht ersetzen soll, so ist er seiner Sache wenig förderlich.

Der ganze Nerv der Untersuchung liegt in der Frage, welcher Werth der klassischen Bildung an sich oder im Allgemeinen und für eine besondere Zeit zukomme. Der Werth ist ein gedoppelter, theils für formelle, theils für materielle Bildung des jüngern Alters. In ersterer Beziehung wird die Frage dahin entschieden, daß keine neuere Sprache zur formellen Bildung der Jugend gebraucht werden könne. Denn

1) der Boden, auf dem die neuern Sprachen erwachsen sind, sei von viel zu vielen künstlich in einander geschlungenen Kreisen durchzogen und eben darum auch der Sprache ein so schwer zu erfassendes Gepräge aufgedrückt, daß es schlechterdings unmöglich wäre, die formelle Jugendbildung darauf zu basiren, während die klassischen Sprachen auf einfachen, ganz durchsichtigen Verhältnissen beruhen und des gleichen Charakters sind, wie die Jugend.

Um davon nichts zu sagen, daß hier der Bau der Sprache, der eigenthümlich gebildete Sprachkörper an sich, der beim Bildungsunterricht der Jugend zunächst und vorzugsweise in Betracht kommt, mit der mehr vom Inhalte influirten Ausdrucksweise und deren nach den besondern persönlichen und sächlichen Verhältnissen gemodelten Modificationen verwechselt ist, so geht dieser schon oft vernommene Beweisgrund für obige überdies in zu barscher Unbedingtheit hingeworfene und jedenfalls durch vielfache Erfahrung widerlegte Behauptung überhaupt zu weit und ist deßhalb nicht schlagend noch stichhaltig. Nicht alle Erzeugnisse der modernen Literatur, nicht einmal des einzelnen Schriftstellers sind durchaus so geschrieben, „daß man lernen muß viel mehr, als geschrieben steht, zwischen den Zeilen zu lesen, weil man in der modernen Sprache sagen kann, was man nicht sagt.“ Was aber so geschrieben ist, wird der Jugend vorenthalten; Ref. wenigstens erinnert sich keiner Jugendschrift, die dieser Tadel träfe. Jugendbildende Schriften sind eigens für dieses Alter geschrieben und werden diesem ihrem Zwecke immer entsprechender werden, während die Alten nicht für die studirende Jugend, absonderlich die nichtrömische und nichtgriechische, geschrieben haben, sogar nicht, daß die wichtigsten Erzeugnisse derselben in vielfacher Beziehung unverständlich und ungenießbar wären, wenn nicht die alten Scholiasten den Schlüssel zu deren Verständniß überliefert und spätere Forschungen so manches

Dunkel aufgehellt hätten, unerachtet „die Verhältnisse als die Factoren des Volkslebens weniger complicirt waren, als jetzt." Und bei allem dem ist es fast unglaublich, wie viele schiefe und verkehrte Vorstellungen von „jenen einfachen socialen Zuständen" die Schüler, oft dem Lehrer unbemerkt, bis zu einem gewissen Alter im Kopfe haben. Was aber die Kunst anlangt, weniger zu sagen, als gesagt wird, die unsrer Sprache zur Last gelegt wird, so verstanden sich bekanntlich auch die Alten darauf, um nicht daran zu erinnern, welche Fülle von verschieden nuancirten Bedeutungen oft in einem und demselben Worte besonders der lateinischen Sprache liegt, die nicht eben für die gerühmte Einfachheit und Durchsichtigkeit spricht.

2) In unserer Muttersprache, wie in deren Töchtersprachen trete uns unsere Subjectivität entgegen; darum fördern sie die Entwicklung im früheren Jugendalter nicht. Ein Naturgesetz weise in Allem darauf hin, daß das Subject sich vorerst durch das Objective heranbilde und kräftige, ehe es sich selbst zum Object mache; am Nichteignen solle die Intelligenz erst allmählig ihrer Eigenthümlichkeit bewußt werden.

Was nun gegen das Unpsychologische und Unnatürliche des Versuchs vorgebracht wird, den Knaben vor der Zeit analytisch oder zergliedernd in seine Muttersprache einzuführen, statt sich mit Erweckung und Bildung des Sprachgefühls zu begnügen, ist längst von jedem Kenner der Sache anerkannt und unwiderlegbar. — Geht doch diese Erfahrung so weit, daß es nach einem gewissen, man möchte sagen, Naturgesetze Aufgabe des Menschen, als Individuum wie als Gattung, zu sein scheint, erst von der objectiven Welt, vom Nichtich aus durch allerlei Wendekreise hindurch mittelst der Gegenreflexe zur Subjectivität zu gelangen als dem Urgrunde und Ruhepunkte der Wahrheit; diese erst in weiter Ferne außer sich oder jenseits zu suchen, bis er dieselbe endlich in seiner nächsten Nähe, seinem Diesseits staunend über die rathlosen Irrgänge gewahr wird und sein eigenstes Wesen zu erfassen anfängt. — Wenn aber dieselben Gründe als gewichtig gegen die Tauglichkeit der romanischen Sprachen, namentlich der französischen, zur Knabenbildung geltend gemacht werden, so wird offenbar in der Behauptung zu weit gegangen, „daß sie uns nicht objectiv genug seien und deßwegen die klassischen Sprachen jetzt noch ebenso entschieden den Vorzug verdienen, wie damals, als es noch keine andre gebildete Sprache gab." Denn so groß, so durchgreifend und schon auf der Oberfläche liegend ist die gemeinsame germanische Eigenthümlichkeit jener lebenden Sprachen nicht, daß nicht in ihr der Knabe ein außer sich Seiendes, Fremdes zum Object machte; ja so gar nicht, daß derselbe, wenn nicht vom Lehrer darauf hingewiesen, nur selten von selbst jene Verwandtschaft entdecken wird.

Am Schlusse dieser Erörterung wird der Einwurf, daß ja die Alten (sollte wohl heißen: Griechen — wiewohl es auch von diesen nicht so unbedingt gesagt werden kann) auch nur aus sich selber sich zu einer solchen Höhe der Bildung emporgeschwungen haben, mit den barschen Worten eingeführt, „daß darüber nur diejenigen im Zweifel sein können, die das Blendende desselben nicht aus eigenem Verständniß der Sache auf seinen wahren Werth

zu reduciren im Stande seien," und dann kurzweg aber auf eine Weise auf die Seite geschoben, die den beabsichtigten Schlagpunkt kaum errathen läßt. Was hat die Masse des Volks und deren Beschränktheit auf den Nationalgeist hier zu thun? — Wenn aber die Repräsentanten der hohen Bildung unter den Griechen und Römern ihre geistige Allseitigkeit ganz besonders dem Eindringen (?!) in nicht nationale Sprachen (was sich, beiläufig gesagt, mit der eben erwähnten Originalität ihrer Bildung nicht recht vertragen will) zu verdanken haben, so war es ihnen dabei um Sachen, um, wie B. selbst sagt, Kenntniß der Sitten und Einrichtungen u. s. w. andrer Völker zu thun, nicht um Sprachen als Sprachen, wovon hier eigentlich die Rede ist.

Gelungen ist, weil klar gedacht und interessant vorgetragen, der folgende Abschnitt über die Realien, nur wird eine genauere Begränzung der realwissenschaftlichen Gebiete vermißt, innerhalb deren die lateinische Schule sich zu bewegen habe.

Auch der materielle Werth der klassischen Studien sei ein unschätzbarer, nicht aber nach jener banausischen Schätzung, welche nur die Kenntniß der alten Terminologien im practischen Leben besonders für die einzelnen Berufsarten, höchstens noch das Vergnügen die Quellen in der Ursprache nachzulesen, in die Wagschale lege; nein das sei ferne: er stecke das Ziel höher.

„Die klassischen Studien geben zu einer wahren, gedeihlichen Entwicklung der europäischen Völkerfamilie einen wesentlichen Beitrag. Jede wahre Entwicklung ist eine historische. Aus dem Boden, auf dem sie entsprossen ist, muß sie fort und fort ihre Nahrung ziehen. Zwar soll bei uns das germanische Element, die deutsche Nationalität möglichst entwickelt werden (S. 18). Allein diese ist ja auf griechischem und römischem Boden groß gewachsen. Mit allen Wurzelfasern hat das germanische Volk in die griechische und römische Kultur sich hineingelebt, in tausend und abertausend Adern seines Leibes führt das germanische Blut Bestandtheile des klassischen Bildungsstoffes mit sich. Von diesem Boden können wir uns nicht losreißen. Ohne Kenntniß der geistigen Elemente, die von Jugend an auf unsere Individualität eingewirkt, der Art, wie der Zeit und des Orts, worin diese Einwirkung statt fand, kann jene nicht verstanden und weiter geführt werden. Ebenso verhält es sich mit ganzen Nationen."

Das Farbenspiel dieser dialectisch-declamatorischen Diatribe ist nun freilich gar glänzend, zum Verblenden glänzend und hat von Vorgängern vorgespiegelt schon manches Auge verblendet; will aber der nüchterne Verstand den Kern ablösen, was bleibt ihm?

Eine Hauptlebenswurzel der europäischen Völkerfamilie, des gemeinsamen Volkes, ein Hauptbestandtheil sogar des germanischen Blutes sollen also die klassischen Studien sein, sie sollen „einen unermeßlichen Werth für die nationale Entwicklung unserer Völker haben?" Unter Volk versteht man, was man von jeher darunter verstanden hat und noch versteht: nun nenne einer den Chemiker der Geistesatmosphäre des Volkslebens, der ein Wort fände zu Bezeichnung der überhomöopatischen Dosis, welche von

jenem klassischen Element in dieses Volksleben eingedrungen ist, zumal in das nicht selbstbewußte.* In das höhere Staats- und das wissenschaftliche Leben wohl ist jenes Element eingedrungen durch die Kaste der altklassisch Gebildeten; von jenem steht aber noch weit ab das Leben, die Gefühls-, Denk- und Handlungsweise der Masse. Das germanische Staatsleben aber ist überdies wesentlich ein germanisches aus dem Feudal- und Kirchen-Wesen herausentwickeltes, und wird immer reiner und selbstständiger seinen Entwicklungsgang fortgehen formell (besonders auch rücksichtlich der Sprache) und materiell. Freilich ist jede Entwicklung eine historische, nicht blos die „wahre"; sie kann keine andere sein, weil Entwicklung Entwicklung und die Geschichte nichts anderes, als Entwicklung ist, in fortwährendem Flusse, nur rückwärts, in der Vergangenheit, in der gewordenen Wirklichkeit ruhend, krystallisirt, erstarrt. Fremde Urelemente der Bildung hat wohl jede gebildete Nation in sich aufgenommen, auch die griechische, und zwar diese vorzüglich vom Oriente her; dessen unbewußt, hat sie sich dennoch auf dem historisch gegebenen, theilweise fremden, Boden selbstständig fortentwickelt ohne an ihrem Standpunkte innerlich irre geworden zu sein. Wie mit der Individualität, so verhält es sich freilich auch mit ganzen Nationen; aber der ausgebildete Geist des menschlichen Individuums ist sich kein Räthsel, so vieles auch des früher vereinzelt in ihn Aufgenommenen und ihm Assimilirten in den verschiedenen Entwicklungsprozessen sich wieder ausgeschieden hat und seinem Detailbewußtsein entschwunden ist; er erfreut sich des Genusses der vorhandenen Schätze trotz dem Bewußtsein, daß er sich von deren Erschaffung, von allen den wechselnden Entwicklungskeimen seiner eigentlichen Substanz keine detaillirte Rechenschaft mehr geben kann. So und gerade so bildet sich auch die Substanz des Zeitgeistes, des spiritus rector zunächst in der obern intelligenten Region eines Volksgeschlechtes und in matt sich verlierenden Reflexen nach unten, und bildet sich nebenbei durch Aufnahme fremdartiger Elemente und Nahrungsstoffe fort in wiederholten oft in den stillen Werkstätten der Geisterwelt lange unbemerkt arbeitenden, oft mit vulkanischem Getöse, zumal wenn äußerlich gehemmt, plötzlich hervorbrechenden Entwicklungsprocessen, wenn nicht endlich ein marasmus senilis eintritt, der dann allerdings die Geschichte dieses Geschlechtes abschließt und in Ablagerungen geschichtlicher Versteinerungen erstarren macht. Werden einmal die neuzeitlichen besonders formellen Bildungsmittel der Jugend zu klassischer Gediegenheit gelangt sein — und wie weit sind wir davon entfernt? — so wird das Altklassische, als für die moderne Bildung ausgenützt, allenfalls noch auf einige Zeit der antiquarischen Kathedergelehrsamkeit auf der Akademie, dann der Geschichte anheimfallen, und man wird sich begnügen mit dem historischen Bewußtsein, daß dieselbe in diesen oder jenen Beziehungen ursprünglich dem griechischen oder römischen Boden entwachsen sei, wie dies auch in der alten Griechen- und Römerwelt der Fall war, besonders in got-

* S. 26 kommt es jedoch dem Verf. zu einem andern Zwecke ganz gelegen, „daß der Masse die Kenntniß der historischen Grundlagen der Völkerentwicklung und überhaupt solche Bildung abgehe."

tesdienstlichen Beziehungen. Wo wollte es auch mit der riesenhaft anschwellenden und alle menschliche Kraft überwältigenden Wissensmasse am Ende hinaus? Wenn wir uns aber wirklich, wie behauptet wird, mit allen Wurzelfasern unseres Wesens in die klassische Kultur hineingelebt haben, nun gut, so ist sie mit unserem Ich so verwachsen, so zu substantieller Einheit und Einerleiheit verschmolzen, so selbst in der Abstraction untrennbar, als wäre sie sein Ureigenthum, daß es schwer einzusehen ist, wie jene Behauptung so klar sein solle, daß sie keiner weitern Ausführung bedürfe, die Behauptung nämlich, „daß man ohne genaue Kenntniß des klassischen Bodens, auf dem die Nation herangewachsen, den Standpunkt des Volkes nie recht verstehen, nie wissen werde, wo man naturgemäß weiter bauen, wo und wie man abbrechen müsse."

„Jedes (!) Volk soll aber auch das allgemein Menschliche in der Art entwickeln, daß die gesammte Menschheit (also auch die Nattiks, Californier, Hottentotten und Consorten?!) allmählig ein Leib werde, der sich der Zusammengehörigkeit seiner Glieder bewußt sei und diese zum wahren Segen des Ganzen benützen lerne. Dazu dienen aber vorzugsweise die klassischen Denkmäler der Griechen und Römer, in welchen das allgemein Menschliche (vergl. dagegen, um nur die Feindesliebe zu erwähnen, Xenophons Memorabilien II. 2. §. 2. ὥσπερ-δικαιόν) mit so einfacher Durchsichtigkeit und hinreißendem Adel dargestellt ist (S. 18 f.)" — S. 17 freut sich jedoch ebenderselbe, „daß man in Deutschland von dem Schlummer des lahmen Kosmopolitismus des vorigen Jahrhunderts erwacht sei und einzusehen beginne, eine Völkerbewegung, die der nationalen Grundlage entbehre, führe zum unmittelbarsten Tode derselben;" S. 11 „eignen sich die alten Griechen und Römer für die Jugendbildung vorzugsweise durch das Beschränkte ihrer einen exclusiven Nationalgeist bezweckenden und für alles, was über den Nationalgesichtspunkt hinausging, unfähig machenden Bildung." — Dahin führt die Befangenheit für eine Ansicht, die sich einmal mit aller Gewalt bewahrheiten soll, ehe man sie mit unbefangenem Blicke, also mit distinkter Klarheit aufgefaßt hat!

Ulm. Schwarz.

2.

1. Ueber die Bedeutung des Religionsunterrichtes in höhern Bildungsanstalten. Schulrede von Dr. K. R. Hagenbach, Professor der Theologie an der Universität und Religionslehrer an dem Pädagogium in Basel. Zürich. Verlag von Meyer und Zeller. 1846.
2. Der evangelische Religionsunterricht in den Gymnasien. Ein Gutachten von D. W. Landfermann. Frankfurt am Main. Druck und Verlag von H. L. Brönner. 1846.

3. Grundzüge der christlichen Religionslehre für den Unterricht der obersten Klasse höherer Schulen. Von J. Hülsmann, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Duisburg. Essen. Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1847.

Seit der Religionsunterricht an den höhern Lehranstalten durch Zusammenwirken verschiedener Umstände zu einer der Lebensfragen der Pädagogik geworden ist, hat wie natürlich auch die dahin einschlagende Literatur bedeutend an Umfang zugenommen. Namentlich in Beziehung auf die obersten Klassen dieser Anstalten, in welchen die Wichtigkeit und Schwierigkeit des genannten Lehrfaches am stärksten heraustritt, ist diese Frage theils praktisch durch eine Anzahl neuer Lehrbücher, theils theoretisch durch Feststellung der leitenden Grundsätze zu lösen gesucht worden.

Während dagegen in praktischer Hinsicht schon manches Tüchtige geschehen ist, und auch die frühere Zeit trotz einzelner Einseitigkeiten mit ihren Leistungen nicht ganz verachtet werden darf, ist die theoretische Behandlung der Sache noch immer nicht weit über die ersten Anfänge hinausgekommen, indem Alles den Charakter vorläufiger Versuche und Vorschläge an sich trägt, und ein sicheres Resultat erst Schritt für Schritt im Kampfe widerstrebender Elemente gewonnen werden muß.

Von diesem Gesichtspunkt aus sind daher auch die beiden genannten Schriften aufzufassen und zu beurtheilen.

Bei der ersten derselben versteht sich dies schon darum von selbst, weil sie bei den eigenthümlichen Verhältnissen, unter welchen sie entstanden ist, dem Religionsunterricht erst seine gleichberechtigte Stelle neben den andern Unterrichtsfächern erkämpfen muß, ehe sie von der Art und Weise seiner Behandlung, von der nur noch kurz die Rede ist, sprechen kann. Das Schriftchen ist nämlich eine Schulrede, die der Verfasser in seiner Eigenschaft als Religionslehrer an der obersten Klasse einer Lehranstalt gehalten hat, an welcher früher gar kein Religionsunterricht ertheilt worden war, und er will daher, ehe er über die seine bisherige Thätigkeit leitenden Grundsätze Rechenschaft gibt, zuvor die Berechtigung seiner Stellung und Wirksamkeit überhaupt nachweisen. Dies geschieht in der Art, daß zuerst die Religion überhaupt als ein Unterrichtsgegenstand bezeichnet, und sodann die wissenschaftliche Form dieses Unterrichts und sein Verhältniß zu andern wissenschaftlichen Fächern bestimmt wird.

Scheint nun auch uns die erste dieser Behauptungen eine in unsern Verhältnissen längst klare und abgemachte Sache, so ist doch ihre Vertheidigung gegenüber den Gegnern, sowohl denen, welche die gemüthliche Seite der Religion einseitig hervorhebend von klaren Begriffen in derselben nichts wissen wollen, als denen, welche bei der Religion als einem Gemeingut aller Menschen auch nur einen gemeinsamen populären Unterricht gelten lassen, gut geführt. Indem aber doch zugleich den beiden entgegenstehenden Meinungen nach ihrer relativen Berechtigung gewisse Zugeständnisse gemacht werden, ergeben sich als Ansicht des Verfassers folgende Sätze: Religion

an und für sich ist nicht ein Gegenstand des Wissens, sondern des Gemüths, der Gesinnung, der Entscheidung des innern Menschen. Der Unterricht in derselben bewegt sich zwar, wie die übrigen Unterrichtsfächer in der wissenschaftlichen Sphäre, aber er geht nicht in ihr auf, sondern hat noch eine andere Lebenssphäre zu seiner Voraussetzung, das ist eben die religiöse. Es ist daher der Fall möglich, daß Wissen um die Religion und von der Religion sich finden kann ohne Förderung und Anregung im religiösen Leben. — Ist aber so auch die Religion nicht im engern Sinne lehrbar, so ist doch ein wissenschaftlicher Religionsunterricht an höhern Lehranstalten im Interesse der Religion und Wissenschaft gleich nöthig. Derselbe soll in der Mitte stehen zwischen dem populär katechetischen, welchen alle gleichmäßig erhalten, und dem streng wissenschaftlich theologischen, und seinem Wesen nach an den Katechumenenunterricht sich anschließen, aber rücksichtlich des Wissens über denselben hinausgehen. Schon das Maaß des Wissens muß bei den Gebildeten auch in religiöser Beziehung ein höheres sein, als bei den Ungebildeten, damit es mit ihrem übrigen Wissen nicht in ein schädliches Mißverhältniß kommt, noch stärker aber tritt der Unterschied hervor in der Form desselben. Der Gebildete bedarf mehr als der Ungebildete der wissenschaftlichen Vermittlung des Religiösen, wenn er nicht Gefahr laufen soll, über der anderweitigen Beschäftigung mit der Wissenschaft sein religiöses Leben einzubüßen. Denn während der Ungebildete im Grunde doch nur aus sittlich praktischen Ursachen in Unglauben geräth, alle theoretischen Angriffe der Wissenschaft aber ohne diese ihn nicht berühren, ist es nothwendige Folge einer wissenschaftlichen Bildung, daß in ihrem Laufe zwischen den von der Kirche empfangenen Eindrücken und den einzelnen Ergebnissen der Wissenschaft scheinbare Widersprüche entstehen, in Folge deren bald an der Rechtmäßigkeit der Wissenschaft, bald an der Zuverlässigkeit der Religion gezweifelt wird. Die Lösung dieser Widersprüche findet der Verfasser darin, daß der Schüler beides, Religion und Wissenschaft aus dem rechten Gesichtspunkte zu betrachten, und beide am rechten Orte auseinander zu halten und wieder aufeinander zu beziehen verstehe. Es wird dies nun beispielsweise an der klassischen Philologie und den Naturwissenschaften näher nachgewiesen.

Was hier über das Verhältniß des Christenthums zu den klassischen Studien gesagt wird, zeugt von klarer Einsicht in diese beiden Gebiete, und einem gebildeten, von einseitiger Verehrung des Heidnischen und religiöser Intoleranz gleich freien Sinn, und enthält manche beherzigenswerthe Winke. Weniger genügend möchte die Lösung der Widersprüche sein, die zwischen der Bibel und den Naturwissenschaften sich zu finden scheinen. Denn unläugbar ist es allerdings, daß Religion und Wissenschaft in ihrer Wechselbeziehung einander ergänzen, und beide dadurch an Tiefe gewinnen. Und von einem richtigen Blick in unsere Zustände zeugt es, wenn Verfasser fortfährt: Nicht die Fortschritte in den Wissenschaften laßt uns doch anklagen, denn nicht sie, sondern das Zurückbleiben in der religiösen oder genauer religionswissenschaftlichen Entwicklung, sind Schuld an der Irreligiosität, womit gerade die höhere Bildung unserer Zeit bedroht wird. Aber den

ganzen Conflikt durch den Satz entscheiden zu wollen, daß beide Gebiete in ihre rechten Gränzen zurückgewiesen mit einander in Frieden bleiben, indem die Bibel es nicht mit kosmischen und physikalischen, sondern mit religiösen Beziehungen zu thun habe, hat jedenfalls nur den Werth einer subjectiven Lösung, bei der eine einzelne Persönlichkeit sich beruhigen mag. Um den ganzen unsere Zeit bewegenden Streit zu schlichten, bedarf es eines genauern Eingehens auf die Differenzpunkte selbst, als hier gefunden wird.

Was Verfasser über die Behandlung des Religionsunterrichts sagt, besteht nur in einzelnen eingestreuten Andeutungen und wenigen beigefügten Anmerkungen, die kein vollständiges Bild der Sache geben, wenn sie auch für sich Wahres enthalten.

Blicken wir auf das Ganze zurück, so müssen wir die frische, anschauliche Darstellung und den ernsten, dem Gegenstande angemessenen Ton besonders hervorheben. Man sieht, der Verfasser ist mit sich im Reinen, wenn auch seine Gründe Andern nicht immer genügend erscheinen mögen, und dies ist ja doch am Ende in Zeiten, wo noch um die Grundprinzipien gestritten wird, das Höchste, was sich erreichen läßt.

Während Nro. 1. das Bestehen eines besondern Religionsunterrichts an den Gymnasien erst zu rechtfertigen, sucht, setzt Nro. 2. dies schon als unbestrittene Thatsache voraus, und beschäftigt sich mit der Frage, wie derselbe angeordnet und ertheilt werden soll, und zwar dieses nicht nur bei den obersten Klassen, sondern bei der ganzen Klassenreihe solcher Anstalten.

Die Schrift ist ihrem Ursprung nach ein von dem Verfasser über den fraglichen Gegenstand abgegebenes Gutachten, das, wie er selbst sagt, zunächst nicht für einen literarischen Zweck geschrieben worden ist. Sie trägt auch die Spuren hievon deutlich an sich.

Die Frage, wie der Gegenstand behandelt werden soll, wird überall vorherrschend vom Gesichtspunkt der Behörde aus behandelt, die von oben herab durch Vorschriften, Anordnungen und Rathschläge auf ihre Zwecke hinzuwirken sucht, weniger vom Gesichtspunkte der Lehrer aus, die über leitende Grundsätze, Methode u. s. w. sich auf wissenschaftlichem Wege ins Klare setzen müssen. Daneben gibt der nächste Zweck, auf den Alles hinausgeht, der ganzen Behandlung der Frage einen eigenthümlichen Charakter. Ein Gutachten hat sich seiner Natur nach mit der praktischen Durchführung einer Sache zu befassen, nicht mit ihrer wissenschaftlichen Begründung. Es gibt nur die Resultate als solche, ohne Zurückführung auf ihre Voraussetzung. Ferner steht es ganz auf dem Boden der realen Wirklichkeit. Es kann sich nicht mit abstrakten Theorien dessen, was das möglichst Beste wäre, beschäftigen, sondern es knüpft an die bestehenden Verhältnisse, wie sie sind, an; einmal vorhandene Institutionen, einmal geltende Grundsätze, ja auch einmal mit dem Bestand des Ganzen verwachsene Mängel und Unvollkommenheiten müssen mit in Berechnung gezogen werden, und es handelt sich nur um die Frage, auf welche Weise sich mit den gegebenen Mitteln das gewünschte Ziel am ehesten erreichen lasse. Hiezu kommt endlich noch nothwendiger Weise eine gewisse Unbestimmtheit der Forderungen, damit die

verschiedenen Individuen ebensowohl, als den verschiedenen Zeitumständen noch ein gehöriger Spielraum freier Entwicklung übrig bleibe.

So finden wir es denn auch in der genannten Schrift. Aphoristische, paragraphenartige Behandlungsform der Hauptgegenstände, durchgehende Berücksichtigung der speciellen Verhältnisse Rheinpreußens, als der Grundlage, auf welcher gebaut werden muß, und in Bezug auf den Inhalt dessen, was gelehrt werden soll, mehr nur die äußersten Gränzen des Unstatthaften bezeichnet, als positive Forderungen gemacht.

Die Einleitung sagt das Gewöhnliche über das Verhältniß des Religionsunterrichts an den Gymnasien zum allgemeinen pfarramtlichen Katechumenenunterricht und über die auch bei uns obwaltenden besondern Schwierigkeiten, mit welchen gegenüber den Einflüssen des gegenwärtigen Zeitgeistes dieses Unterrichtsfach zu kämpfen hat, zu welchen in Preußen noch die eigenthümliche einer innerlich nicht vollständig durchgeführten Union der lutherischen und reformirten Kirche kommt. Schon dieser Umstand weist den Religionslehrer von den getrennten Symbolen beider Kirchen auf die heilige Schrift als gemeinsame Grundlage zurück, von welcher nun auch der Verfasser für den ganzen Unterricht ausgegangen wissen will. Wie dieses durchgeführt werden soll, wird in fünf gesonderten Abschnitten mit der Aufschrift: der Lehrer der Religion — der Lehrstoff und seine Vertheilung auf die einzelnen Klassen — die Lehrbücher — Klassenabtheilung und Zahl der Lehrstunden — die Lehrform — abgehandelt.

Das Wichtigste, was im ersten Abschnitt besprochen wird, ist die Frage, ob der Religionslehrer ein ordentlicher Lehrer der Anstalt, oder ein Geistlicher sein soll. Verfasser entscheidet sich im Allgemeinen fürs Erstere, und findet mit Recht einen Mißstand darin, wenn der Lehrer außer ein Paar Religionsstunden keine Berührungspunkte mit den Schülern hat. Daß er in seinen Verhältnissen bei den Prüfungen der Lehrer auf umfassende Religionskenntnisse besondere Rücksicht genommen haben möchte, liegt in der Natur der Sache. Neu ist nur die Bemerkung, daß auch Geistliche, die Religionslehrer werden wollen, einer besondern Prüfung zu unterwerfen seien, indem die praktisch theologische Prüfung keinen genügenden Maßstab der zu diesem Unterricht nöthigen Kenntnisse gebe. Damit nun aber doch die Kirche, wo sie nicht selbst die Lehrer aufstellt, eine Garantie habe, daß nicht anders, als in christlichem Geiste gelehrt werde, dazu soll eine von der Kirche anerkannte besondere Instruction für Religionslehrer dienen, auf welche sie bei ihrem Amtsantritt sich zu verpflichten hätten. Die auch schon verlangte Ordination der Religionslehrer wird zurückgewiesen. Allein abgesehen davon, daß Kirche und Schule im Ganzen nicht mit solchem Mißtrauen einander gegenüberstehen, wie hier angenommen ist, sondern nur eine Partei in der Kirche und eine Partei in der Schule, wozu eine besondere Verpflichtung beim Religionsunterricht für Lehrer, die schon im Allgemeinen zu gewissenhafter Ertheilung alles ihres Unterrichts verpflichtet sind? und was hilft am Ende eine Verpflichtungsformel, die, wie der Verfasser selbst hinzufügt, keine buchstäbliche sein kann, sondern eine gewisse

Weite der Ansichten gerade um der tüchtigsten Männer willen frei geben muß?

Der umfangreichste Abschnitt ist der über den Lehrstoff und dessen Vertheilung an die verschiedenen Klassen. Nach der in Preußen bestehenden Einrichtung, wird dabei die Eintheilung des Gymnasiums in sechs Klassen, vier untere und zwei obere, und der Eintritt der Schüler mit dem zehnten Jahre als das Normale vorausgesetzt. Den zwei untersten Klassen sexta und quinta, wird die biblische Geschichte zugewiesen. Was dabei über die Methode des Unterrichts, die Erklärungsweise der einzelnen Geschichten, Werth des Auswendiglernens der wichtigsten vorkommenden Sprüche u. s. w. gesagt wird, ist beherzigenswerth, wenn auch nicht neu. Mit dem Eintritt in die folgende Klasse, quarta, soll der Religionsunterricht an die Bibel unmittelbar sich anschließen, deren zusammenhängendes Lesen von hier an durch den ganzen Gymnasialkursus ununterbrochen fortgehen soll, so daß nach und nach alle Hauptschriften der Bibel, im alten Testament natürlich mit vorsichtiger Auswahl gelesen werden können. Obgleich der Verfasser über die Reihenfolge Vorschläge gibt, soll diese doch dem Lehrer anheimgestellt bleiben. Wie weit bei den beiden mittleren Klassen, bei denen der ganze Religionsunterricht im Lesen biblischer Schriften bestehen soll, nur gelesen, wie weit zugleich erklärt werden soll, ist nicht deutlich gesagt, denn wenn behauptet wird: „die biblischen Grundbegriffe: Gesetz, Sünde, Schuld, Sünde als Zustand und als einzelne That, organischer Zusammenhang des Menschengeschlechts, Mitschuld an der Sünde einer größern Gemeinschaft, Gnade, Glauben, Werke, Versöhnung, Rechtfertigung u. s. w. sind besonders in genaue Betrachtung zu nehmen, und dabei die prägnanten Stellen der beiden symbolischen Katechismen herbeizuziehen," so wird dies, wie wir hoffen, in seiner vollen Bedeutung nicht von den untern, sondern von den obern Klassen gemeint sein. Im Allgemeinen kann Referent den großen Werth, der gerade bei dieser Altersklasse aufs Bibellesen gelegt wird, nur billigen, und hält dies für die einzige richtige, diesem Alter entsprechende Behandlungsweise des Religionsunterrichts. Noch immer erinnert er sich mit Wohlgefallen an die in seiner Jugend herrschende, jetzt ziemlich abgekommene Sitte, jeden Tag den Schulunterricht mit Lesung eines Kapitels aus der Bibel zu beginnen. Bekanntschaft mit der Bibel ist das Erste und Nöthigste und was hilft es am Ende, wenn der Schüler auch alle Hauptbegriffe des Katechismus in ihrer symbolischen Form im Gedächtniß hat, so lange er in der Bibel selbst, in der doch am Ende alle jene Begriffe erst lebendig und ganz verständlich werden, ein Fremdling bleibt?

Während auch bei den obern Klassen das Bibellesen fortgesetzt wird, wo es thunlich ist theilweise auch im griechischen Grundtext, so muß natürlich hier noch ein anderer Unterricht in wissenschaftlicher Form nebenher gehen. Verfasser will, einen vierjährigen Kursus vorausgesetzt, in den zwei ersten Jahren einen historischen, die Kirchengeschichte und Einleitung in die biblischen Schriften enthaltenden, in den zwei letzten Jahren einen systematischen, die Glaubens- und Sittenlehre umfassenden Unterricht ertheilt wissen.

Es ist dies auch bei uns das Herkömmliche und Bewährte. Nur wenn der Verfasser, wie es nach der Ordnung, in welcher sie aufgeführt sind, scheinen muß, den kirchengeschichtlichen vor den einleitenden Unterricht stellt, wäre dies eine unnöthige Verkehrung der natürlichen Ordnung der Sache. Ferner dürfte die Geschichte der Vorbereitung der Welt auf Christus, die der Verfasser in den kirchengeschichtlichen Theil hereinzieht, theils der Einleitung ins alte Testament, theils der allgemeinen Weltgeschichte zugewiesen werden. Ohnehin behält der Lehrer, wenn er alles, was hier von der Kirchengeschichte gefordert wird, aufführen soll, troß der ausdrücklich verlangten Kürze viel zu viel Stoff.

Der systematische Theil ist, wie ausdrücklich bemerkt wird, der schwierigste Theil des Religionsunterrichts. „Er hat auf das allgemeine und auf das individuelle Bedürfniß der Jünglinge einzugehen; ihre Fragen, Bedenken und Zweifel, soweit sie ernster und gewissenhafter Art sind, nicht mit Machtworten abzuweisen, sondern vielmehr deren offene Aeußerung zu fördern, um sie auflösen zu können." Allein hier gerade, wo es so nöthig scheint, vermissen wir näher eingehende Anweisungen und Rathschläge.

Der folgende Hauptabschnitt redet von den Lehrbüchern, und zwar zuerst von den Anforderungen, welche an ein Lehrbuch der Religion zu machen sind, dann von der Brauchbarkeit der schon vorhandenen mit Rücksicht auf diese Anforderungen.

Für die unteren Klassen wird nichts verlangt, als eine biblische Geschichte, ein Liederbuch, am besten das Orts-Kirchengesangbuch, und die zwei kirchlichen Katechismen, der lutherische und reformirte. Letzteres mag aus Rücksicht auf confessionelle Differenzen da oder dort nöthig sein, sonst aber finden diese Bücher für die jüngeren Schüler keine Stelle im Zusammenhang des bisher Gesagten. Auch die Forderung eines Lehrbuchs für den Unterricht in der biblischen Geschichte möchte Referent beim neuen Testament nur mit Einschränkung gelten lassen. Ein Lehrer, der in diesem Fache zu Hause ist, wird die nöthigen Stellen des neuen Testaments wohl zusammenzureihen wissen, und warum das, was einfacher, schöner und kindlich faßlicher in der Bibel gesagt ist, dem Schüler in einer vielleicht oft nicht einmal ganz getreuen, jedenfalls in der Form nicht immer so ganz mit dem Inhalt harmonirenden Ueberarbeitung geben?

Wichtiger ist die Frage nach den Lehrbüchern bei den obersten Klassen. Was ein Lehrbuch enthalten muß, wenn es vollständig sein soll, erhellt aus dem Bisherigen. Weiter soll es kurz sein, daß dem Lehrer freie Bewegung bleibe, schriftgemäß und im Wesentlichen evangelisch kirchlich, geeignet, die denkende Aneignung der christlichen Wahrheit zu fördern, und endlich dem Standpunkt der allgemeinen Bildung der Schüler entsprechend und auf ihre anderweitigen Kenntnisse, wo es thunlich ist, zurückweisend. Nach diesen Kriterien, deren Anwendbarkeit, wenn man sie nicht allzustrenge premirt, außer Zweifel ist, wird nun eine Reihe vorhandener Lehrbücher kritisirt, im Ganzen mit anerkennenswerther Billigkeit, die jedem seine Vorzüge zugesteht, nur die so ganz wegwerfende Behandlung des Niemeyer'schen Lehr-

buchs müßte für Mangel an Pietät gelten, wenn nicht ein Gutachten in einer vollendeten Thatsache eine Entschuldigung fände. Schwer würde es allerdings sein, auf die gegebene Kritik hin für ein einzelnes Lehrbuch sich zu entscheiden, doch ist auch die Absicht nicht diese, sondern nur eine Reihe erlaubter und anerkannter Lehrbücher den ungeeigneten und ausgeschlossenen gegenüberzustellen. Merkwürdig ist aber, was am Schlusse dieses Abschnitts beigefügt wird. „Es ist unerläßlich, wenn der Religionsunterricht in den Gymnasien das Vertrauen der Kirche gewinnen soll, daß verfassungsmäßige Organe der Kirche (in Rheinpreußen also die Provinzialsynoden) jedes zu gebrauchende Lehrbuch ausdrücklich genehm halten." Das heißt denn doch das Mißtrauen gegen die Lehrer und ihre vorgesetzten Behörden gar zu weit treiben! Diese Alle sind ja doch auch Mitglieder der christlichen Kirche, und haben am Ende eben soviel Interesse, daß wahre ächte Religiosität herrscht, als die Synoden.

Was im folgenden Abschnitt über Klasseneintheilung, Stundenzahl und Lehrform gesagt wird, ist die natürliche Folge des Bisherigen. Mit Recht erklärt sich der Verfasser soviel möglich gegen Combination verschiedener Klassen im Religionsunterricht, und mit gleichem Rechte tritt er der von einer Seite gemachten Forderung, durch Vermehrung der Stundenzahl, nach Einigen bis auf sechs in der Woche bei jeder Klasse, den religiösen Sinn zu heben, mit der Behauptung gegenüber, daß hiedurch aus Mangel an geeigneten Lehrern sowohl, als durch Uebersättigung der Schüler gerade das Gegentheil des beabsichtigten Erfolgs erzielt werden würde. Er will es bei den herkömmlichen wöchentlichen zwei Stunden lassen, und nur für die höchste Klasse eine dritte für fortgesetztes Bibellesen hinzufügen.

Was noch über gemeinsame Andachten der Schüler und über den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes, bei welchem kein Zwang eintreten soll, gesagt ist, gehört nicht mehr zum eigentlichen Gegenstand der Untersuchung.

Fragen wir nun am Schlusse nach einem bestimmten Resultat der ganzen Untersuchung, so werden wir, wie natürlich, an vielen Punkten nur das Bestehende gerechtfertigt und begründet finden, der Hauptpunkt, wo von demselben abgegangen wird, ist das große Gewicht, das auf das Lesen der Bibel gelegt wird. Verfasser will ächtes und entschiedenes, aber auch von einseitigem Rigorismus freies Christenthum, aber er fühlt sich durch ein gewisses Mißtrauen, welches in seinen Verhältnissen von Seiten der Kirche auf der Schule ruht, gehemmt und beunruhigt, und will nun durch einzelne der Orthodoxie gemachte Concessionen helfen, die zu seiner sonst ausgesprochenen, einer größeren Freiheit individueller Ansichten günstigen Meinung nicht recht stimmen wollen. Man sieht es auch, er selbst hat zu allen solchen äußerlichen Anordnungen wenig Vertrauen, und schreibt ihnen nur den negativen Werth zu, daß Schädliches abgehalten werde. Er will daher auch in andern Unterrichtsfächern keine specielle Beziehung auf die Religion, aber er erkennt, daß hier das Mechanische und Unlebendige immer auch das Irreligiöse ist, und hofft für dessen Belebung viel mehr von der tüchtigen Persönlichkeit der Lehrer und dem körperlich und geistig frischen, rüstigen,

wissenschaftlich und patriotisch angeregten Sinn der Jugend. Daher sind auch seine Schlußworte: Eine Ueberschätzung der Wirksamkeit administrativer Anordnungen würde nirgends schädlicher wirken, als hier, aber freien Spielraum gewähren, wo Gott gesendete Kräfte sich regen wollen, das wird die schöne Aufgabe der Berufenen sein.

Unter den von Landsermann in seinem Gutachten angeführten Lehrbüchern der Religion für obere Gymnasialklassen wird, wenn auch erst nachträglich in der Vorrede, das Lehrbuch von J. Hülsmann hervorgehoben mit den Worten: „Leider habe ich unter den von mir aufgezählten das Lehrbuch noch nicht nennen können, an welchem mein Freund, der Oberlehrer Hülsmann in Duisburg seit längerer Zeit arbeitet, und welches hoffentlich bald vollendet sein wird." Diese Hoffnung ist seither in Erfüllung gegangen, und da das Lehrbuch eben vor uns liegt, benützen wir die Gelegenheit, Einiges darüber zu bemerken. Wir beziehen uns dabei auf unsere oben gemachte Bemerkung, daß wir bei Beurtheilung der Lehrbücher der Religion das Recht haben, strengere Anforderungen zu machen, als bei theoretischen Schriften über denselben Gegenstand, indem in diesem Felde schon manches Tüchtige geleistet wurde, und eine Reihe brauchbarer Lehrbücher erschienen ist.

An ein Lehrbuch der Religion muß vor Allem die zweifache Forderung gemacht werden, daß es in seiner Form als Lehrbuch für Lehrer und Schüler brauchbar ist, und daß es seinem Inhalt nach das Christenthum unverfälscht wiedergibt.

Was die letztere Seite betrifft, so ist das Bestreben, die Wahrheiten des Christenthums in ihrer tiefen Auffassung zu entwickeln und dieselben zugleich wissenschaftlich zu begründen, nicht zu verkennen. Wir finden im Wesentlichen die Lehrsätze der neuern schleiermacher'schen, dem evangelisch-kirchlichen Christenthum mehr als ihr Meister zugekehrten Schule, wie sie namentlich in Nitzsch ihren Repräsentanten gefunden hat. Auf den ersten Blick treffen wir alle specifischen Eigenthümlichkeiten dieser Schule. Die Auffassung der Erlösung als Lebensmittheilung, das vorherrschende Hervorheben der menschlichen Zustände gegenüber der göttlichen Thätigkeit, die Art, wie vom Erlösungswerke auf die Person des Erlösers zurückgeschlossen wird, das Ausscheiden einzelner Lehrstücke als nicht in die Dogmatik gehörig, die nun hier in einem Anhang nachgetragen werden, ja auch das etwas unorganische Verhältniß der Lehrsätze zu den beigebrachten neutestamentlichen Stellen: Alles dies erinnert unverkennbar an Schleiermacher und seine Manier. In dieser Hinsicht also würde das Lehrbuch, bei der großen Verbreitung dieser Richtung und Anschauungsweise gewiß manchem Lehrer zusagen.

Anders wird es sich mit der Form der Schrift als Lehrbuch verhalten. Bei einem Lehrbuch fragt man zuerst nach einer klaren Anordnung und übersichtlichen Eintheilung. Hier jedoch werden wir dieses nicht finden. Die drei Haupttheile, von Gott, vom Menschen und von Christus, denn so ist wenigstens dem Sinne nach eingetheilt, möchten, so ungleich sie sind, etwa noch gelten. Allein wenn nun in der dritten Abtheilung des ersten Haupt-

abschnitts unter der Ueberschrift: „Das Reich Gottes“ das abgehandelt wird, was man sonst Schöpfung, Vorsehung und Weltregierung nennt, so muß sich der Schüler, der den biblischen Begriff des Reiches Gottes hat, nothwendig verwirren. Ueberschriften, wie: „der Mensch in seiner Abkehr vom Reiche Gottes,“ „die Gemeinschaft und ihre Entwicklung außer dem wesentlichen Heilsleben,“ „wie Christus, was er ist, der Menschheit mittheilt,“ sollten billig der wissenschaftlichen Theologie überlassen werden, ein Lehrbuch für Gymnasien hielte sich besser soviel möglich an herkömmliche und populäre Bezeichnungen. Die Unterabtheilungen endlich sind im Einzelnen so vielfach verwickelt, daß der Schüler selbst nach längerer Gewöhnung es schwerlich zu einem klaren Ueberblick bringen wird, und selbst der Verfasser einmal sich confundirt, und auf I. ein B folgen läßt. (s. p. 36 vrgl. mit p. 48.). Das aller unnatürlichste ist aber, daß der Verfasser gar nicht die ganze christliche Lehre in seine Eintheilung gebracht hat, und daher noch 37 Seiten ergänzende Zusätze hinten anfügen muß. Der Zweck derselben soll sein: „Ergänzung (zum Theil Zusammenfassung) des Bisherigen, worin vorzugsweise das Eingehen in die dargebotene Erlösung von Seiten des Menschen ins Auge gefaßt ist: hier die göttliche Thätigkeit; sowohl in der Bedeutung der Thatsachen, wie in den unmittelbaren Gnadeneinflüssen.“ Sie enthalten unter Anderem die Lehre von der Wirksamkeit des heiligen Geistes, von der christlichen Kirche, von den Gnadenmitteln, und von den letzten Dingen erst in ihrer gehörigen Fassung und Vollständigkeit.

Mag sich so auch der Lehrer mit einiger Mühe zuletzt zurechtfinden, dem Schüler bleibt es immer ein Labyrinth, aus dem er keinen Ausweg weiß, und die Uebersicht über das Ganze des Fachs ist ihm zum voraus unmöglich.

So wenig die Eintheilung den Stoff bemeistert, so wenig ist er in den einzelnen Abschnitten verarbeitet. Die Hauptsätze treten nicht immer gehörig hervor. Die Paragrapheneintheilung, die einem Lehrbuch so wohl ansteht, ist zwar in den einzelnen Abtheilungen theilweise versucht, aber nicht fortlaufend durchgeführt. Der Zusammenhang ist durch eine Menge Unterabtheilungen, Anmerkungen und Zusätze zerrissen. Die Sprache bewegt sich gewöhnlich abwechselnd auf den zwei Extremen langer, verwickelter, mit Parenthesen und Zwischensätzen reichlich versehener Perioden, und kurzer grammatisch unvollendeter Sätze im Lapidarstil.

Die Terminologie des Verfassers ist ohnehin für den Standpunkt seiner Schüler viel zu hoch. Sie möchte in einem wissenschaftlich-theologischen Werke dem Urheber derselben um origineller wissenschaftlicher Ansichten willen nachgesehen werden, in der Schule gilt hier keine Nachsicht.

Mag so noch der Lehrer aus dem Reichthum von Ideen, die in der Schrift unläugbar sich finden, für seinen Privatgebrauch manchen Gewinn ziehen, mögen ihm namentlich die vielen passenden Hinweisungen auf die verschiedenen Gebiete des Lebens und Wissens, die sich gelegentlich finden, zur Belebung seines Unterrichts willkommen sein; zum Gebrauch als Leitfaden beim Unterricht ist dies allein keine genügende Empfehlung. Wir werden dieses Lehrbuch daher den andern von Landfermann in seinem

Gutachten genannten Religionslehrbüchern für obere Gymnasialklassen von Marheineke, Kniewel, Schmieder, Thomasius, Petri, Osiander und Bender kaum an die Seite stellen können, die alle in ihrer Sphäre, einzelner Mängel ungeachtet, sich als brauchbar erwiesen haben.

Referent hatte ursprünglich beabsichtigt, zur Charakteristik der Ausdrucksweise am Schlusse einige Sprachproben mitzutheilen, allein er unterläßt es nun, nicht aus Mangel an Auswahl, sondern weil ihm bei der reichen Menge passender Beispiele die Wahl zu schwer geworden ist. Ein einziger flüchtiger Blick in das Buch wird den Leser hierüber sogleich ins Klare setzen.

B.

3.

Altdeutsche Literatur für höhere Schulen.

1. Scenen aus dem Niebelungenlied zum Gebrauch bei dem Unterricht in der mittelhochdeutschen Sprache mit Anmerkungen und Wörterbuch versehen von Joseph Kehrein, Director des Gymn. zu Hadamar. Wiesbaden, Ritter, 1846. 106 Seiten 8°.
2. Das deutsche Volksepos; Nach Wesen, Inhalt und Geschichte mit einer erläuternden Auswahl aus den Niebelungen und der Gudrun. Von Theod. Vernaleken. Zürich, Meyer und Zeller, 1846. 172 S. 12°.
3. Das Mähre von Vroun Helchen Sünen aus der Ravennenschlacht ausgehoben. Von Ludw. Ettmüller. Mit Wörterbuch. Ebd. 1846, 128 S. 8°.

Die Lectüre des Altdeutschen auf Gymnasien ist wenigstens im Grundsatz angenommen, obwohl erst wenige gelehrte Anstalten sie wirklich eingeführt haben. Wenn die höhere Realschule nach den Aeußerungen auf der Mainzer Versammlung diese Lectüre noch zurückweist, weil sie „das Erlernen des Mittelhochdeutschen nicht durchführen könne," oder weil „diese Lectüre nur in gewissen Gegenden, wie in der Schweiz, durchführbar sei," so thut sie sich selbst Unrecht. Warum sollte der deutsche Schüler nicht die Formen der mittelhochdeutschen Sprache erlernen können, da er doch entfernter liegende Sprachen wie Englisch und Französisch lernt? Wie man aber von historischem Gang im deutschen Sprachunterricht reden konnte und doch das Altdeutsche völlig ausschließen, ist kaum zu begreifen, wenn es nicht die allgemeine Scheue vor dem Ungewohnten ist. Natürlich kann nur vom mittelhochdeutschen Dialect die Rede sein; die Kenntniß desselben ist genügend, aber auch nothwendig um zu einem gründlichen Verständniß der jetzigen Stufe der Sprachentwicklung zu gelangen und selbst zur sichern Handhabung vieler Redensarten. Dieses Pensum aber einen Luxusartikel zu nennen,

würde die baarste Unkenntniß der Muttersprache verrathen. Für die Einführung des Mittelhochdeutschen in die Realschule haben sich übrigens auch schon erfahrene Männer derselben ausgesprochen: Director Scheibert in Stettin in einem Programm von 1844 und Rector Breier in Oldenburg in dem von 1846. Der Letztere verwirft entschieden alle mittelhochdeutsche Poesie als unbrauchbar für die Schule, hauptsächlich aus dem Gesichtspunkt der Sittlichkeit, außer dem Niebelungenlied und einer Auswahl aus Walter von der Vogelweide; von jenem aber wünscht er mit vollem Recht, daß es auch jeder Jüngling auswendig könnte. In seinem Schulplan hat er es jedoch noch nicht aufgeführt.

Man fürchte sich nur nicht vor dem Schreckbild einer altdeutschen Formenlehre! Die mittelhochdeutschen Formen stehen den neuhochdeutschen schon nahe genug, daß der Schüler in Kurzem sich damit vertraut machen kann. Entweder bringt man sie nach und nach unter der Lectüre bei, wie Breier will, oder besser, man schickt eine kurze Uebersicht der abweichenden Formen nach dem System der jetzigen Grammatik voraus. Ref. hat mit der obersten Klasse eines Lyceums schon einige Male die Niebelungen nach einer kurzen grammatischen, metrischen und historischen Einleitung fast ganz durchgelesen (wenigstens alle Hauptpartien des Gedichts), und kann versichern daß die Schüler sehr bald eine große Geläufigkeit erreichten.

Das nächste Bedürfniß ist nun freilich eine zweckmäßige und zugleich wohlfeile Schulausgabe nach der Lachmann'schen Recension. Eine hübsche und correcte Ausgabe hat zwar Vollmer geliefert (Leipzig bei Göschen, 1843, Preis 1 Thlr.), allein ohne Wörterbuch und Formenlehre taugt sie nur dahin, wo der Lehrer im Stande ist, beides sicher zu ersetzen. Eine Schulausgabe mit lyrischem und didaktischem Anhang ist „der Niebelungen Not im Auszug von Nic. Bach" (Fulda 1836, Preis 1 fl. 20 kr.). Sie enthält eine zweckmäßige Einleitung in die Formenlehre und ein für sie genügendes Wörterbuch ꝛc. im Uebrigen aber unterschreibe ich das Urtheil Breier's darüber: „das Bach'sche Buch ist wirklich nur ein Auszug, es gibt eine Anzahl Gesänge vollständig, läßt aber andere weg, die nicht allein für das Ganze höchst nothwendig sind, sondern auch poetisch von der größten Schönheit und Wirkung, z. B. den Zank der Königinnen, Hagen und Volker vor Chriemhild, die Nachtwache, den Untergang von Dietrichs Mannen. Dagegen sind andere Gesänge in überflüssiger Breite aufgenommen, wie die Geschichten am burgundischen Hofe nach Siegfrieds Tod."

Noch beschränkter ist die Auswahl in Nro. 1. und zwar in doppelter Hinsicht, nämlich nicht blos nach dem Umfang des Gedichts, sondern auch, was man keineswegs tadeln kann, nach der Zahl der Strophen. Der Verf. hat blos diejenigen Strophen aufgenommen, welche Lachmann als Bestandtheile des ursprünglichen Werkes bezeichnet hat, im Ganzen 303 Strophen, welche nicht über Siegfrieds Tod hinausgehen. Ferner setzt er die Kenntniß der mittelhochdeutschen Laut- und Flexionslehre voraus, und gibt nach einer aus den besten Quellen gezogenen, kurzen Einleitung über Vers und Reim, in zahlreichen Anmerkungen hauptsächlich syntaktische Bemerkungen

mit steter Verweisung auf J Grimm's Grammatik. Diese mit dem gründlichen und vollständigen Wörterbuch machen das Hauptverdienst des Büchleins aus. Und da dieses nur zur Einleitung in die Lectüre größerer mittelhochdeutscher Schriftwerke dienen soll, so ist gerade der geringe Umfang ein Vorzug. Es will keineswegs, wie der Bach'sche Auszug das Niebelungenlied ersetzen, sondern eben nur grammatisch und lexikalisch zur cursorischen Lectüre desselben befähigen, und diesen Zweck wird es sicher erreichen. Nur wäre zu wünschen gewesen, daß der durch seine deutsche Grammatik schon rühmlich bekannte Verf. eine kurze Laut- und Flexionslehre auch diesem Büchlein vorangesetzt hätte.

Auch Nro. 2. will „zugleich" als Vorschule zur Lectüre mittelhochdeutscher Dichtungen dienen, thut dies jedoch mehr in historischem Sinn und ist insofern eine willkommene Ergänzung zu dem vorigen. Der erste Theil gibt eine gedrängte Auswahl des Interessantesten aus dem Niebelungenlied bis zur Rache und 3 Stücke aus Gudrun, nebst einem Theil Uebersetzung und zu dem Uebrigen ganz kurze Worterklärungen. Der zweite Theil enthält eine gelungene Uebersicht über die verschiedenen deutschen Sagenkreise mit eingewobenen Proben der Dichtung. Der Verf. hätte aber, namentlich für den didactischen Zweck, wohlgethan, sich blos an das Historische zu halten und die philosophischen Zuthaten wegzulassen. So ist besonders seine Deduktion der Sagenpoesie in der Einleitung ebenso sehr am unrechten Ort als die „Geschichtliche Entwicklung des Volksepos" (mit Vergleichung des griechischen), die er am Schlusse zum Besten gibt, höchst ungenügend genannt werden muß. Auch die Zurückführung des mythischen Kerns der Niebelungensage auf physikalische Verhältnisse ist doch noch zu unsicher, um hier eine Stelle zu finden. Indeß mag denen, die nur eine oberflächliche Kenntniß von der älteren deutschen Heldendichtung erhalten wollen, das Buch sehr nützlich werden, und vielleicht Manchen für die Lesung derselben gewinnen.

Nro. 3. ist ein gelehrter Versuch, aus dem gehaltvollern Theil der im Ganzen, wie der Verf. selbst übereinstimmend mit W. Grimm gesteht, unbedeutenden und weitschweifigen Erzählung von der Ravennaschlacht „ein Bruchstück echter alter Dichtung" auszuscheiden. Der Verf. gibt deßhalb zuerst eine kritische Uebersicht des ganzen Inhalts, dann fünf Gesänge, welche den Kampf und Tod Diethers und der beiden Söhne der Helche enthalten, kritisch gesichtet, endlich Varianten und ein Wörterbuch. So lehrreich nun auch solche Arbeiten für das Studium der Sprache und älteren Dichtung sind, so können sie doch auf Schulen kaum den Anspruch machen, gelesen zu werden, so lange es noch an vielen Orten schwer hält, nur die Niebelungen recht in Aufnahme zu bringen. Eine vollständige, dem Bedürfniß entsprechende und dabei wohlfeile Schulausgabe der Niebelungen bleibt also nach allen diesen verdienstlichen Arbeiten noch immer zu wünschen übrig.

Sch.

4.

Kleine griechische Grammatik, nebst griech. und deutsch Uebungs-Aufgaben über Formenlehre und Syntax von J. C. Keim, Oberpräceptor am Gymnasium zu Stuttgart. 2. vermehrte und verb. Aufl. — Stuttgart, Beck und Fränkel. 1846.

Der Verfasser gegenwärtiger kurzen Beurtheilung obiger 2. Auflage der benannten Grammatik hatte vor schon längerer Zeit Veranlassung erhalten, sich mit der 1. Aufl. derselben genauer bekannt zu machen, und kann sich darum nach gründlicher Durchsicht dieser neuen Bearbeitung des Buches nur freuen, daß dasselbe in seiner gegenwärtigen Gestalt so sehr an Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit gewonnen hat. Wenn ihm übrigens gleich die erste Ausgabe im Augenblick nicht bei Handen ist, und dadurch eine genauere Vergleichung mit dieser zweiten ihm unmöglich wird; so erkennt er gleichwohl in ihr ein gleichsam neues Buch, und begrüßt sie als eine solche Grammatik, welche unter den Lehrbüchern gleicher Art immerhin eine ehrenvolle Stelle einnehmen wird. Der verdiente Herr Verfasser ist zwar als ein erfahrner, gründlicher und praktisch gebildeter Schulmann durch seine vielen Schriften im lateinischen und griechischen Unterrichtswesen längst rühmlich bekannt, und es war aus seiner Feder nichts anderes, als ein für den griechischen Sprach-Unterricht wohl geeignetes und brauchbares Lehrbuch in dieser neuen Umarbeitung zu erwarten; allein daß dasselbe die 1. Ausg. so sehr übertreffen werde, war dem Referenten doch unerwartet.

Zuvörderst loben wir an demselben außer seinem gefälligen und correcten Drucke und weißen Papier insbesondere auch den für eine kleine oder Elementar-Grammatik angemessenen Umfang, die klare und faßliche Durchführung und die praktische Richtung, welche in dem ganzen Buche sichtlich und consequent festgehalten ist. Dabei ist die Fassung der Regeln selbst verständlich, nicht zu abstract, möglichst — kurz, wenn gleich nicht immer präcis genug — und die Wahl der Beispiele glücklich und nach Anzahl und Länge dem Zwecke entsprechend.

Die Formenlehre zeichnet sich durch eine gute, anschauliche Darstellung, durch Reichhaltigkeit und Uebersichtlichkeit der Paradigmen, zumal in den Declinationen und Conjugationen aus, und steht hierin keiner der uns bekannten griechischen Formenlehren nach, verdient vielmehr vor mancher andern in den angegebenen Beziehungen den Vorzug; und eine dankenswerthe Einrichtung ist die Darstellung der irregulären Verben in alphabetischer und tabellarischer Ordnung, welche in jedem Falle practischer ist, als die Zersplitterung derselben in Kühner's Elementar-Grammatik. — Instructiv für den Anfänger wäre es aber, wenn der Herr Verf. auch auf die genetische Entwicklung der Sprachformen einige Rücksicht genommen hätte. Auch scheint es uns, daß die Präpositionen in der Formenlehre nur nominell, mit ihren verschiedenen Casus-Verhältnissen aufzuführen, ihre umständlichere Er-

klärung aber auf die Syntax, und zwar unter die Casuslehre, aufzusparen gewesen wäre. —

Was nun die Syntax selbst betrifft, welcher Ref. seine Haupt-Aufmerksamkeit zuwandte, so können wir unser oben ausgesprochenes Urtheil hier nur wiederholen indem sich auch in dieser der Fleiß, die Umsicht und Sorgfalt des Herrn Verf. überall beurkundet, und bei einer auch nur oberflächlichen Ansicht des Buchs herausstellt, daß dasselbe den Namen einer practischen Grammatik vor manchen andern dieser Art wohl verdienen würde.

Beifall verdient zuvörderst die Darstellung der Casus- und Tempuslehre, welche Abschnitte nach der Abfassung der darin abgehandelten Regeln, nach ihrer Eintheilung und nach den beigegebenen Beispielen anschaulich und klar, auch ziemlich vollständig dargestellt sind, wenn schon wir hiebei eine etwas rationellere Behandlung und Entwicklung, besonders der Casus-Verhältnisse gewünscht hätten. Auffallend war es uns auch, daß wir den Artikel — den wir in dieser Grammatik vorzugsweise gründlich und umfassend bearbeitet fanden, — blos als Anhang nach den Partikeln suchen mußten, während er eigentlich seine Stelle vor dem Nomen einzunehmen hatte; und wenn gleich wir den Grund dieser Anordnung zu erkennen glauben, so wollen wir es doch dahin gestellt sein lassen, ob die Gründe des Herrn Verf. überwiegend genug waren, um ihn dorthin zu verweisen. — Auch die Darstellung der Modus-Lehre hat etwas Eigenthümliches, und es muß die Anwendung beim Unterrichte erst lehren, ob die Trennung der Modi nach einfachen und zusammengesetzten Sätzen, welche Eintheilung, wie der Herr Verf. in der Vorrede bemerkt, allerdings neu ist, einen Vorzug vor der bisherigen anderer Grammatiken haben werde. Kurz, jedoch genügend sind die Participia behandelt, ebenso die Partikel-Lehre. Eine dankenswerthe Zugabe sind die Uebungs-Aufgaben, welche so eingerichtet sind, daß sie, wie in Kühners Elementar-Grammatik dies der Fall ist, ein besonderes Hülfsbuch zum Expon. und Comp. für den Anfänger entbehrlich machen, wozu überdies auch noch die angehängten Wörter-Verzeichnisse beitragen.

Nach allen diesen in Kürze berührten Vorzügen möchte diese neubearbeitete Schulgrammatik bei ihrer Faßlichkeit und practischen Haltung hauptsächlich solchen Schulen zu empfehlen sein, in welchen ein schnelles Resultat des griechischen Sprach-Unterrichts bezweckt werden will und die gute alte Sitte noch herrschend ist, die Schüler die Regeln sammt ihren Beispielen wörtlich memoriren zu lassen, indem sich jene hiezu in jedem Falle besser qualificiren dürften, als die rationeller behandelten und abstracter vorgetragenen in den Grammatiken des neuern Typus.

Doch um nun auch noch zu beweisen, daß wir aus Achtung gegen den geschätzten Herrn Verfasser sein Buch genauer durchgegangen haben, machen wir Einiges namhaft, was uns beim Lesen auffiel, und worin wir mit demselben theils nicht ganz einverstanden sind, theils größere Vollständigkeit uns wünschen möchten.

§. 125. A. 2. sollte unserer unmaßgeblichen Meinung nach dem Schüler nicht blos die Regel, sondern auch der Grund angegeben sein, warum gerade

der Acc. der Casus ist, den der Grieche (wie in gleichem Falle auch der Lateiner) hier zu wählen hat.

§. 126. A. 3. könnte außer πρᾶγμα und χρῆμα auch noch das allgemeine τὶ genannt und bemerkt sein, daß auch unsere Sprache dasselbe ergänzt, wenn sie übersetzt: Etwas Göttliches ist es um die Wahrheit. — Pag. 199. L. 3. dürfte der Begriff des Dativs besser bestimmt, und insbesondere derselbe als Casus der Annäherung, des Aehnlichseins, Uebereinstimmens 2c zu erklären, und dadurch sein Gegensatz vom Gen. als Casus der Entfernung und Trennung, mehr darzustellen sein. — §. 132. wäre der Grund des doppelten Nominativs anschaulicher zu machen. Zu §. 134. bedürfte der Genit. ebenfalls einer genauern Defin., um dem Schüler das Festhalten der vielerlei unter demselben begriffenen Fälle und Constructionen zu erleichtern. — §. 134. I. 2 wäre zu ὅμοιος und ἴσος auch ὁ αὐτος c. Dat., welche Construct. erst pag. 249 vorkommt, schon hier aufzuführen. §. 135, 6. die Regel, „auch bei Ausrufungen und Betheurungen steht der Acc. wie im Lat." läßt leicht eine Verwechslung mit dem Gen. zu, und es war somit der Unterschied zwischen beiden Constructionen näher anzugeben.

§. 137, 1. Der Unterschied zwischen παρά, πρός und ὑπό, der so oft von dem componirenden Schüler unbeachtet bleibt, könnte am passendsten hier angegeben werden.

— 4. Ebenso der passive Sinn der intrans. Verben mit ὑπὸ als θνήσκειν, φεύγειν, πίπτειν auch πάσχειν 2c. ὑπό τινός.

§. 138. A. 1. war schon vorläufig zu bemerken, was erst pag. 236 folgt, daß μὴ nie mit dem Aor. im Imperat. stehe.

pag. 231 e. möchte nachzutragen sein, daß man diesen Aor. den Aorist. consuetudinis nenne, und auch übersetzen könne: es war noch immer so gewesen. Also ἀπώλεσαν, sie haben immer noch verloren, u. s. w.

Nach p. 233 A. 3. scheint μέλλω mit Praes., Aor. und Fut. gleichbedeutend zu sein; der Unterschied war hier anzugeben.

p. 239 3. ist in Bedingungssätzen ἐάν c. Conjunct. vielleicht auch noch so zu erklären, daß dasselbe gesetzt werde, wenn die Bedingung von einer erst noch abzuwartenden Entscheidung abhange, und im Deutschen durch: wenn — sollte z. B. ἐὰν λέγῃς wenn du s. solltest, so 2c. ausgedrückt werden könne.

Zu p. 243 A. 4. wäre noch beizufügen: τὸ νῦν εἶναι für jetzt; τὸ σήμερον εἶναι für heute; τὸ κατά τινα εἶναι, was einen betrifft.

Zu p. 245 5. dürften auch noch: δυνατόν, παρόν, εἰκὸς ὄν und andere imperson. Constructionen anzuführen und überhaupt zu bemerken sein, daß alle unpersönlichen Ausdrücke und Redensarten dieser Regel folgen können, sobald sie im Partic. abs. (gen. abs.) stehen sollen.

Pag. 248, 4. Bei der Lehre von der Attr. mit dem Rel. war der Anfänger darauf aufmerksam zu machen, daß die Attr. blos dann angehe, wenn der rel. Satz ein objectiver, kein subjectiver sei, somit das Pron. nicht im Nomin. stehe; und ebenso, wenn der vor dem Pron. rel. vorausgehende casus obliq. (Gen. oder Dat.) durch kein pron. dem. näher bestimmt

sei. Also wohl: τῆς ἐλευθερίας, ἧς κεκτήμεθα; aber nicht: ταύτης τῆς ἐλευθ., ἧς; oder auch nicht: τῆς ἐλευθερίας, ἧς ἡμῖν ἐστιν, sondern ἣ ἡμιν 2c., ein Verstoß, den die Anfänger nur zu oft machen. Bei

ders. pag. Anm. 1. wäre auf die Analogie mit dem lateinischen Sprachgebrauch hinzuweisen, und den angegebenen Verben noch: halten für — ansehen als — u. drgl. beizufügen.

S. 260. A. 7. nach verbieten steht μή nur als ein scheinbarer Pleonasmus, indem dieses verb. eigentlich die Bedeutung hat: verlangen, befehlen 2c., daß etwas **nicht** geschehe. Somit hier derselbe Grund einer nachfolgenden Negat. hervortritt, wie im Lat. bei den verb. der Hinderniß, Weigerung 2c., nach welchen ein ne oder quominus, oder auch im bestimmten Falle quin zu folgen pflegt.

Nach — 2. ließe sich ὥστε mit seinen 2 verschiedenen Constructionen vielleicht auch so definiren:

a) mit Indic., wenn eine eingetretene oder factische Folge damit bezeichnet,
b) mit Inf. (c. Nom. oder Acc.) wenn eine gedachte, mögliche, oder auch eine nach den Umständen nothwendige, sich gleichsam von selbst ergebende Folge ausgedrückt werden will.

Zu S. 262 A. 5. könnte noch aufgenommen werden: ὀλίγου, μικροῦ δεῖν, . . . ἢ fast, beinahe (ums Haar).

Doch wir brechen ab, und wollen durch die vorstehenden wenigen, zum Theil unwesentlichen Bemerkungen blos unser Interesse an diesem Buche beurkunden, indem wir, weit entfernt den Werth desselben und das Verdienst des verehrl. Herrn Verf. damit in Schatten zu stellen, vielmehr die Erklärung geben können, daß, wollten wir das einzeln aufführen, worin wir mit ihm vollkommen übereinstimmen, und alle die Vorzüge nennen, wodurch sich diese neue Aufl. vor der alten auszeichnet, jene Ausstellungen beinahe ganz verschwinden müßten; wie wir z. B. auch das rühmend hervorheben können, daß der griechische Sprachgebrauch in dieser Grammatik häufig mit dem lateinischen verglichen ist, und der Schüler öfters auf die Uebereinstimmung des griechischen Sprach-Idioms mit dem lateinischen aufmerksam gemacht wird, wodurch der grammat. Unterricht so wesentlich sich fördern läßt.

Möge diese Grammatik in ihrer jetzigen vermehrten und verbesserten Gestalt zur Förderung desselben auch wirklich das ihrige beitragen, und sich in recht viele Anstalten, insbesondere auch im Vaterlande, mehr und mehr Bahn brechen. Dies ist der aufrichtige Wunsch des Referenten. —

Ulm im Decbr. 1846. K.....r.

5.

Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache. Eine Anleitung für Lehrer in einer Reihe sprachunterrichtlich bearbeiteter Lesestücke. Von Fr. Otto, Rektor der Knaben-Bürgerschule in

Mühlhausen (in Thüringen). Zweite, verbesserte Auflage. Erfurt und Langensalza. Verlag von Gotthilf Wilhelm Körner. 1846. (Subscr.-Preis 1 Thaler.)

Von diesem Werke erschien im Jahr 1844 die erste Auflage. Das schnelle Vergriffensein desselben darf wohl als Beweis angesehen werden, daß es ebenso zeitgemäß als brauchbar ist; denn wenn schon von andern Sprachlehrbüchern die Auflagen seiner Zeit noch rascher sich folgten, und dieselben gleichwohl bald sich überlebten, so ist andererseits nicht zu übersehen, daß durch das rege Leben, das seit einem Jahrzehent im Gebiete des Unterrichts in der Muttersprache sich kund gibt, auch das Urtheil der Lehrer über Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit der den Gegenstand behandelnden Lehr- und Uebungsbücher u. s. w. an Reife gewonnen hat und sich nicht mehr so leicht durch einige augenblickliche, wenn auch an sich wenig werthvolle Erfolge bestechen läßt. —

Der Verfasser reihet sich den Männern würdig an, welche den unfruchtbaren, trockenen Weg des blos grammatisirenden Unterrichts im Deutschen verlassen haben, und Kraft und Leben in diesen Gegenstand dadurch zu bringen bemüht sind, daß sie durch Erklärung und Auflösung des in den Werken der Schriftsteller deutscher Zunge in Masse vorhandenen, trefflichen Stoffes, soweit derselbe für die Zwecke der Schule in Lehrbüchern ausgewählt, gesammelt und geordnet ist, die Schüler stufenweise einführen in das Verständniß des Gelesenen nach Inhalt und Form, und sie dadurch zugleich in Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit zu fördern suchen.

Daß diese Methode beim Unterricht in der Muttersprache die richtige sei, folgt nicht nur daraus, daß sie naturgemäß und analog der empirischen Weise ist, wie Kinder zum Gebrauch der Sprache gelangen, sondern ergibt sich auch aus der regen Theilnahme der Schüler für den Gegenstand und aus dem Erfolge, welcher bei beharrlicher und umsichtiger Befolgung derselben erzielt wird und woraus der Lehrer bald die Ueberzeugung erlangen kann, daß er seinen Schülern einen fruchtbringenden Unterricht gebe, während nach der reingrammatisirenden Lehrweise selbst bei glänzenden Fortschritten der Schüler im Erkennen und Bilden von Sätzen nach gegebenen Kategorien, in Kenntniß der Wortarten und ihrer Biegung u. s. w. der mühsam ausgestreute Same stets ohne Frucht blieb, sobald es sich um die freie Anwendung handelte.

Dabei muß gleichwohl zugegeben werden, daß auch die neue Methode des Sprachunterrichts leicht in Einseitigkeit verfallen, zu sehr im Concreten sich verflachen und dadurch bewirken kann, daß die Schüler nie zu allgemeinen Principien gelangen und trotz der gewonnenen Fähigkeit, die logische und sprachliche Richtigkeit vorliegender Musterstücke zu erkennen, doch bei selbstständigen Arbeiten unbeholfen und rathlos bleiben und sich Fehler zu Schulden kommen lassen, die ihren Grund weniger in dem Mangel an richtig geleitetem Sprachgefühle, als in dem Unvermögen haben, den einzelnen Fall als Glied eines höhern, allgemeinen Gesetzes zu erkennen.

Wie weit der Verfasser diese Klippe vermieden hat, wird sich aus der folgenden gedrängten Darlegung des Inhaltes seiner Anleitung wohl am besten ergeben. Dabei wird zum Voraus bemerkt, daß sich die 2. Auflage von der 1. hauptsächlich durch folgende Punkte unterscheidet: An die Stelle der meisten Uebungen zur Behandlung der Bindewörter und der Satzbildung sind solche getreten, welche Satzregelung und Satzumformung zum Gegenstande haben; der genauen Unterscheidung der Haupt- und Nebensatzglieder erweiterter Sätze, der Haupt- und Nebensätze in Satzgefügen ist mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als in der ersten Auflage; die den einzelnen Arten der behandelten Lesestücke vorangestellten Erklärungen sind in der 2. Auflage theils erweitert, theils bestimmter gefaßt und mit Aussprüchen anderer Schriftsteller belegt, theils berichtigt und abgekürzt; ebenso sind manche praktische Uebungen zur Einführung der Schüler in das Verständniß des Inhalts, zur Förderung in der Satz- und Wortlehre theils mit andern vertauscht, theils früher oder später aufgeführt, theils abgekürzt und in späteren Lesestücken ganz weggelassen, theils durch andere passende Aufgaben ersetzt. An Umfang hat das Werk übrigens nicht zugenommen; denn in der 1. Auflage ist die Seitenzahl 310, in der zweiten 307.

In der Einleitung gibt der Verfasser zuerst Aufklärung über den Zweck seines Lesesprachbuches, unterscheidet dann die Hauptgänge, welche bei Behandlung der Lesestücke zu machen sind, und bezeichnet die wesentlichen Uebungsstufen, die das Einführen der Schüler ins Verständniß des Inhaltes und die damit zusammenhängende Erwerbung sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten bedingen, begründet darauf seine Ansicht von der Unzweckmäßigkeit eines abstract-grammatisirenden Sprachunterrichts in Volksschulen, und daß die Muttersprache nur mit den Mitteln gelehrt werden könne, die sie selbst bietet, — und spricht endlich von einem in seinem Sinne bildenden Sprachunterricht die Erwartung aus, daß er die Schüler befähige, sich im Zusammenhange klar und bestimmt sofort über Gegenstände ihrer Sphäre auszusprechen, und ihre Gedanken auch schriftlich mit Präcision und Fertigkeit in der Sprache der Gebildeten auszudrücken.

Die in dem Werke sprachunterrichtlich behandelten Lesestücke sind von fünferlei Art, nämlich: Fabeln, Erzählungen, Parabeln, Beschreibungen und Abhandlungen, und jeder einzelnen Abtheilung ist eine kurze Erklärung über das Wesen, den Zweck, das darin liegende bildende Element, und Winke über methodische Behandlung der gebotenen Stylstücke vorangestellt, und die logischen und sprachlichen Uebungen, die mit jedem einzelnen Uebungsstücke vorgenommen werden, sind wieder durch die nöthigen Erklärungen für den Lehrer eingeleitet und theils solche, die bei allen Lesestücken wiederkehren, theils solche die auf allmähliches Vorführen und Lichten aller den Inhalt und die Form der Darstellung betreffenden Punkte, so wie auf Hebung der Schüler von der Stufe des Empfangens, Nachsprechens und Nachahmens zu der des selbstständigen, freien Urtheils und zusammenhängender Ausführung blos angedeuteter, oder selbsterzeugter Gedanken abzwecken. —

Um eine überschauliche Darstellung von der Weise zu geben, wie der

Verfasser diese Lesestücke behandelt, betrachten wir die erste Fabel „der kluge Staar." Sie ist — besonders um ihrer Moral willen — ganz passend gewählt; in sprachlicher Beziehung wäre es zweckmäßig gewesen, wenn die dreifache Unterordnung der Nebensätze im letzten Satze: „Jetzt kam er u. s. w." vermieden und Hauptsätze gebraucht worden wären, da dieser Abschnitt doch für 8- bis 10jährige Schüler bestimmt ist. Die Behandlung der Fabel führt nun durch folgende Uebungen: 1) Auffassung und mündliche Darstellung. Der Lehrer soll zuerst das Stück gut vorlesen, oder — besser — vorerzählen, dann sich dasselbe von etwa 3 Schülern nacherzählen lassen und streng darauf halten, daß langsam, lautrein und mit scharfer Artikulation, laut und kräftig, und richtig betont gesprochen werde; darauf soll er die Schüler commandiren, daß sie sich einander je 2 zuwenden und sich gegenseitig die Fabel erzählen. Da es sich nun hiebei blos um das Wiedergeben des Inhaltes handeln kann, und im Verständniß des Inhaltes und der sprachlichen Darstellung ein Schüler nicht so über dem audern steht, daß er logische und stylistische Fehler seines Nebensitzers gehörig verbessern könnte, so scheint mir diese Uebung keiner gründlichen, bildenden Durchführung, also auch keiner allgemeinen Anwendung fähig, sonder mehr geeignet zu sein, mädchenhafte Geschwätzigkeit zu befördern; dagegen möchte es mehr lohnend sein, wenn bessere Schüler zu schwächeren beordert würden, sich von diesen das Stück erzählen zu lassen. Ohnedies gibt die folgende 2. Stufe „Schriftliches Nacherzählen" dem Lehrer hinreichend Gelegenheit, zu beurtheilen, wie weit sämmtliche Schüler den Gegenstand mit dem Gedächtniß erfaßt haben, wenn er nach beendigtem Aufschreiben sich von einigen mittelmäßig und gering begabten Schülern die Arbeit vorlesen läßt, wobei er überdies auch wieder auf guten Vortrag hinwirken kann, was bei der vorgeschlagenen Uebung nicht moglich ist.

3) Vermittelung des Verständnisses durch Fragen, kleine Aufgaben und Erklärungen. Um der schwächeren Lehrer willen gibt der Verf. zuerst eine ausführliche Probelection in katechetischer Form, und läßt dann Andeutungen zu weiterer gedankenweckender Behandlung der Fabel folgen. Auch dieser Uebung soll eine, mehrere Stunden ausfüllende schriftliche Darstellung folgen.

4) Lesevortrag. Dieser wird mit Recht jetzt erst verlangt, da nur das mit dem Verstand Aufgefaßte auch gut vorgetragen werden kann. Um die Schüler die richtige Betonung treffen zu lehren, soll der Lehrer die ganze Fabel noch einmal — Satz für Satz — vornehmen und auf die größere oder geringere Bedeutung jedes Satzgliedes aufmerksam machen, darauf sie selbst vorlesen und nun von mehreren Schülern lesend vortragen lassen.

5) Genau wörtliches Einprägen und Vortragen (Memoriren und Recitiren). Dieses ist durch die vorhergehenden Uebungen möglichst erleichtert und wegen des bereits erlangten Verständnisses auch zur fruchtbaren Uebung gemacht. — Das am Schlusse empfohlene Chorsprechen darf jedenfalls nur sehr mäßig und stets wechselnd mit dem Einzelvortrage

angewendet werden, theils um der nöthigen Controle willen, theils weil zu häufiges Chorsprechen dem guten Vortrage Schaden bringen könnte.

6) Orthographische Belehrung. Dieser ist als erster Grundsatz die Regel vorangestellt: Schreibe (,) wie man richtig spricht! und dann wird, soweit die Fabel dazu Stoff und Veranlassung gibt, die Dehnung und Schärfung der Stammvokale kennen gelehrt, und zur Uebung mit weiteren Beispielen belegt.

7) Nun folgt: Wörtlich getreues Niederschreiben aus dem Gedächtniß – mit Vorausbestimmung der darauf zu verwendenden Zeit und unmittelbar sofortiger Selbstcorrectur, besonders rücksichtlich der Orthographie und Interpunction, durch Vergleichung des Niedergeschriebenen mit dem Lesebuche, während der Lehrer die Arbeiten einiger Schüler ansieht, öfters auch je 2 Schüler ihre Tafeln wechseln läßt.

8) Hieran reihen sich Redeübungen (mündliche Extemporalien), welche in sonstiger Lösung von Aufgaben bestehen, zu deren Bildung der Inhalt des Lesestückes Veranlassung gibt. Es sind namentlich folgende Aufgaben, die vorerst beim Unterrichte selbst mündlich zu lösen, darauf schriftlich zu Hause zu bearbeiten und in der folgenden Sprachstunde theilweise vorzulesen sind: a) Von den Versuchen des Staares, zu dem Wasser in der Flasche zu gelangen; b) von den Hindernissen, welche der Erreichung seiner Absicht entgegen waren; c) Beurtheilung der Mittel, welche der Staar zur Erreichung seines Zweckes anwandte; d) Rechtfertigung des Attributes „klug," das dem Staare beigelegt wird; e) Erklärung des Begriffes: Unermüdlichkeit; f) Nachweisung des Zusammenhanges zwischen dem Mittel und seinem Erfolge; g) Nachweisung der „Moral der Fabel" in ihren Thatsachen; h) Nachweisung der Behauptung: Noth macht erfinderisch; i) ebenso: Verlegenheit weckt Einfälle. –

9) Nachbildungen. Diese betreffen mehr den Inhalt, als die Form der Darstellung; die Anleitung dazu ist von dem Verfasser in 4 Stufen getheilt, und nach vorangestellter Besprechung mit den Schülern zur Herbeischaffung des Stoffes und Anordnung desselben, sind zwei derartige Aufgaben als Muster gegeben: der lüsterne Knabe (dürfte in Beziehung auf sittliche Reinheit mit einer andern vertauscht sein), und der gierige Wolf.

10) Der kluge Staar und der kluge Knabe (eine Parellele). Es werden zuerst die Vergleichungspunkte (unter Anleitung des Lehrers) festgestellt, daraus einzelne Vergleichungssätze gebildet und diese von den Schülern in sprachliche Verbindung gebracht.

11) Zergliederung der Rede in Gegenstand und Aussage. Ohne streng sprachliche Scheidung in Satzglieder haben die Schüler bei jedem Satze der Fabel anzugeben, vom wem Etwas ausgesagt ist und worin die Aussage besteht, und sie sollen aus dieser Uebung hauptsächlich lernen, selbst zu sprechen.

In diese 11 Uebungsstufen bringt der Verfasser seine Belehrungen zur Einführung der Schüler in das logische und sprachliche Verständniß einer ganz einfachen Fabel. Dieselbe wird dadurch freilich nach allen Seiten

durchsichtig gemacht; die Schüler lernen sich auf mannigfaltige Weise und nach verschiedenen Richtungen mündlich und schriftlich aussprechen; sie werden geübt im Auflösen und Verbinden, im Vergleichen, Unterscheiden und Folgern, erhalten gelegentlich orthographische und grammatische Belehrungen, und sind auch um der dabei fortwährend in Anspruch genommenen Selbstthätigkeit willen möglichst in das Interesse des Gegenstandes gezogen. Gleichwohl läßt sich nicht verkennen, daß eine solche Behandlung deutscher Lesestücke auch Manches gegen sich hat: Es sind wohl 10 bis 12 Unterrichtsstunden erforderlich für eine Fabel von 8 bis 10 Linien Umfang; gewiß wäre der wirkliche Gewinn an Ideen und Sprachkenntniß größer, wenn in derselben Zeit wenigstens das Vierfache an Stoff, mit weiser Auswahl vorgeführt, durchgenommen würde, und zwar so, daß die Erklärung des Inhaltes bei allen Lesestücken vorkäme, jedoch auf schwierigere Stellen beschränkt würde, von den andern Uebungen aber nur zwei vorgenommen würden: eine sprachliche und eine die Fertigkeit im Reden und Niederschreiben fördernde; dabei müßte theils der Inhalt des Lesestückes und seine besondere Form der Darstellung, theils die Absicht des Lehrers, diesen oder jenen Theil der Sprachlehre, Orthographie oder Interpunction durchzuführen für die Wahl maßgebend sein. — Zum Andern sind die Uebungen zu ungleich: während einige derselben recht wohl mit 8- bis 10jährigen Schülern angestellt werden können, sind andere, z. B. die achte, nach des Verfassers eigener Erklärung nur Schülern einer wohlgeübten Oberklasse zuzumuthen. Soll nun die Behandlung eines Lesestückes zersplittert und jeder Klasse der Theil von Uebungen zugeschieden werden, der für sie paßt, also in einer höhern Klasse der nämliche Cyclus von Musterstücken noch einmal durchgeführt werden? Gewiß ist es zweckmäßiger, schwerere Uebungen auch an höher gehaltenen, werthvolleren Aufsätzen vorzunehmen. Eine fernere Bemerkung gilt den orthographischen Belehrungen; diese sind zu sehr zerstreut und dem zufälligen Vorkommen eines Wortes in einem Lesestücke anheimgestellt, z. B. S. 15 und 16 blos die Dehnung des **a** durch Verdoppelung und durch das Dehnungs-h, und der Gebrauch des **ck**; ohne Zweifel thut der Lehrer besser, bei einer solchen Gelegenheit Alles, was zur Dehnung (und Schärfung) der Selbstlaute gehört, vorzunehmen und durch hinreichende viele Uebungsbeispiele gehörig zu befestigen, als auf den nämlichen Gegenstand bei jedem neuen Stylstück wieder zurückkommen zu müssen. Einige Beispiele solcher zerstreuten Bemerkungen sind: k und ck Seite 16, z und tz Seite 59; ſ, s, ß, ſſ Seite 38, 145, 198, erwidern und erwiedern Seite 31, widerstehen Seite 69, „hing“ Seite 26 („ging, fing“ mit ihren Ableitungsformen sollten dort ebenfalls angeführt sein) u. s. w. Aehnliche Bemerkungen in Beziehung auf Biegung der Redetheile, Satzlehre und Satzzeichnung gelten auch der Behandlung der übrigen Lesestücke. —

Die 2. Fabel „der Fuchs und die Taube“ ist — abgekürzt — der ersten ähnlich behandelt; die 3. „die Grille und die Ameise“ lehrt in der ersten Uebung die Umsetzung der direkten Rede in die erzählende, in der siebenten die Redeformen: Urtheilsform, Befehlsform, Wunsch-, Ausrufe- und Frage-

form und die Satzzeichen: Punkt, Ausrufungs- und Fragezeichen. — Die Behandlung der 4. Fabel „der Rabe und der Fuchs" bietet — in der vierten Uebung — zur Rechtschreibung ein Diktat über das und daß, in der siebenten Uebungsstufe Anleitung zur Verallgemeinerung des Besonderen, in der neunten die Unterscheidung der Sätze in selbstständige, und unselbstständige, und in der zehnten den Anfang der Wortbildung. — Die 5. Fabel „die Maus und der Löwe" hat statt „Vermittelung des Verständnisses" vor der zweiten Uebung zum ersten Male „Lesen zwischen den Zeilen" zur Aufschrift. Aus der Ausführung ergibt sich aber, daß die Schüler bei dieser Uebung weit mehr empfangend und aufnehmend, als selbsturtheilend sich verhalten, weßhalb gewiß die frühere Aufschrift so lange passender ist, bis die Schüler zu größerer Selbstständigkeit gelangt sind; zudem hat das „Lesen zwischen den Zeilen" eigentlich den Sinn, das vom Verfasser in Beziehung auf Triebfeder und Zweck der Handlung und andere Umstände unbestimmt Gelassene aufzuhellen, so wie scheinbar von einander Unabhängiges in logischen Zusammenhang zu bringen, was eine Reife des Urtheils voraussetzt, die von Schülern nicht erwartet werden kann. Eine neue, bei dieser Fabel eingeführte Uebung sind die „Unterscheidungen innerhalb des einfachen Satzes" (Subjekt und Prädikat), welche zweckmäßiger mit der 11. Uebung zu der ersten Fabel hätte verbunden werden dürfen. —

Bei der 6. Fabel ist als sechste Uebung die „Darstellung mit andern Ausdrücken" aufgenommen; in der siebenten lernen die Schüler sich über den Zweck der Fabel aussprechen, und in der achten mehrere Begriffe erklären und anwenden. Die Behandlung der 7. Fabel endlich hat zur achten Uebung die „Behandlung eines Satzes," wobei die Schüler lernen sollen, einen gegebenen Satz (z. B. Zutrauen bestärkt in der Treue) zu einem Aufsatze auszuarbeiten und dazu die Disposition zu entwerfen, — eine Aufgabe, die offenbar gereifte Schüler voraussetzt und nur gelöst werden kann unter Anleitung und Mitwirkung des Lehrers, die also hier noch nicht an ihrem rechten Platze ist. In der zwölften Uebung „Lesen in der Seele eines Andern" gibt der Verfasser 2 Aufsätze, die von 13- bis 14jährigen Schülern ohne weiteres Zuthun ausgearbeitet worden seien, nämlich: Empfindungen und Gedanken des Wolfes, nachdem er vertrieben worden war, und: das Gespräch des Schäfers mit seinem Hunde, nachdem sie den Wolf vertrieben hatten, — und die als freie Schülerarbeiten wirklich gelungen zu nennen sind. Doch halte ich es für besser, Schüler von dem angegebenen Alter und der Reife, wie diese Arbeiten sie bedingen, ihre Kräfte an ernsteren Gegenständen üben zu lassen. — Die 14. Uebung gibt Anleitung zum „Verständniß der Formen der Sprache" (Zeitformen), und die 15. lehrt die Schüler die „Unterscheidung der Haupt- und Nebensätze" kennen, — was füglich schon in der 9. Uebung zur 4. Fabel hätte geschehen können. —

Da der den Anzeigen gewidmete Raum dieser Zeitschrift nicht gestattet, von den übrigen Abtheilungen dieses Lese-Sprachbuches auch nur andeutend die einzelnen Uebungsstufen aufzuführen, so soll als Beispiel, wie viel von Reinsprachlichem der Verfasser in sein Werk aufzunehmen für gut gefunden

hat, blos noch das ausgezogen werden, was in den übrigen Lesestücken zur Wortbildung Gehöriges sich findet.

Seite 47—48: Bedeutungen des Ztw. tragen, nebst den davon abgeleiteten und damit zusammengesetzten Wörtern; Seite 55—56; hören und Seite 65—66: geben ebenso behandelt: Seite 86—87: die Bedeutungen der Vorsilbe „be". S. 102—103: die Vorsilben „er" und „ver"; S. 128—129: die Vors. „ent"; S. 158-161: Zusammensetzung der Wörter; S. 191—193: die Nachsilben lich und isch; S. 222—225: die Vorsilbe (theils wortbildend, theils wortformbildend); S. 244—245: die Nachsilben ung, niß, thum, schaft; S. 252-254: die Nachs. e, heit, keit. — Den Schluß des Ganzen machen kurze Bemerkungen 1) über Briefe und Geschäftsaufsätze, 2) von dem Kirchenliede, 3) über grammatische Zergliederungen, 4) über die Correctur der schriftlichen Arbeiten.

Mehr noch aus näherer Betrachtung der hier nicht besprochenen Abtheilungen, als aus der bisher gegebenen gedrängten Uebersicht über einen kleinen Theil des vorliegenden Werkes ergibt sich nicht nur dessen große Reichhaltigkeit an Stoff zur Weckung des Nachdenkens und zur Einführung der Schüler in das Verständniß deutscher Lesestücke, sondern auch die zweckmäßige Auswahl der Uebungen zur Förderung der Sprachkenntniß und der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke der Gedanken; es stiftet zuverlässig Gutes in dem Kreise, für den der Verfasser dasselbe bestimmt hat, besonders wenn die dasselbe benützenden Lehrer mit Ernst sich in die Ideen des Verfassers über Zweck und Methode des Unterrichts in der Muttersprache hineinarbeiten und in der Schule hineinleben, dabei aber ihren Unterricht mehr im Geiste des Verfassers, den besondern Verhältnissen ihrer Schulen angepaßt, ertheilen, als beim Buchstaben stehen bleiben und die vorliegenden Lesestücke Uebung für Uebung durchmachen. Dieser Ansicht huldigt auch der Verfasser selbst (Einleitung, S. XVIII.), und seine Absicht wäre nur theilweise erreicht, wenn die Lehrer aus seiner Anleitung nicht lernten, jedes andere Stylstück auf ähnliche Weise zu behandeln oder wenigstens die von ihm durchgeführten Hauptübungen daran vorzunehmen. Freilich gehören dazu einerseits geweckte, tüchtig vorbereitete Schüler, wie sie nur in gehobenen Volksschulen angetroffen werden, andererseits strebsame, von der Wichtigkeit des Gegenstandes eingenommene Lehrer; aber diese setzt auch allseitiges Erfassen des Gegenstandes durch fortgesetztes Studium und umsichtige Lehrpraxis bald in den Stand, des gebotenen Stoffes Meister zu werden, und hier zu erweitern, dort zu beschränken und auszulassen. — Denn bei aller Anerkennung der Vorzüge dieses Lesesprachbuches müssen gleichwohl — außer den schon früher gemachten Ausstellungen — noch folgende Bemerkungen gemacht werden:

1) Im Allgemeinen ist die Behandlung der Lesestücke zu sehr ins Breite gezogen, namentlich den Erklärungen des Inhaltes leichter Fabeln und den mündlichen und schriftlichen Uebungen dazu unverhältnißmäßig viel Raum und Zeit gewidmet; nach der ausführlichen Behandlung der ersten Fabel, Erzählung, Beschreibung u. s. w. wären kurze Andeutungen zur Behandlung

der übrigen hinreichend gewesen, und der gewonnene Raum hätte zur Aufnahme weiterer Lesestücke mit Rücksicht auf größere Mannigfaltigkeit und auf progressives Aufsteigen zum Schwereren nach Form und Stoff benützt werden können; auch eine weitere sehr belehrende und den Verstand bildende Uebung, die um ihrer Wichtigkeit willen wohl durch einen größeren Theil des Werkes fortgeführt sein dürfte, hätte dann Platz finden können, nämlich das Auffinden sinnverwandter Wörter zu der in den Lesestücken vorkommenden Begriffen, und die Erklärung und — mehr noch — Anwendung gegebener Synonymen in Sätzen; denn das bei Gelegenheit der 2. Abhandlung „Tapferkeit und ihre Synonymen" Vorkommende ist offenbar nicht zureichend.

2) Zugegeben, daß in Volksschulen das Reinsprachliche in beschränktem Maße gegeben werden soll, so ist das Aufgenommene doch zu weit auseinder gehalten und durch anderwärtige Uebungen in den Hintergrund gestellt, als daß die Schüler dadurch viel an theoretischer Sprachkenntniß gewinnen könnten. Die wesentlichen Theile der Wort- und Satzlehre, der Rechtschreibung und Interpunktion müssen nach bestimmter Abstufung mehr im Zusammenhang behandelt, durch Uebungsaufgaben und durch zeitenweise Zusammenstellung des Vorgekommenen befestigt werden, wenn der Unterricht nicht zum Voraus auf entsprechenden Erfolg verzichten und in unzusammenhängenden, darum auch leicht wieder verloren gehenden Bruchstücken bestehen soll.

3) Für die niedern Klassen der Gelehrten- und Realschulen enthält das Buch in den Wort- und Sacherklärungen, in den Redeübungen und mannigfaltigen, theils ausgeführten, theils angedeuteten schriftlichen Arbeiten sehr viel Brauchbares; nur ist in Beziehung auf diese Anstalten zu wünschen, daß der Verfasser sich entschlösse, bei einer künftigen Auflage entweder in das ganze Werk mehr Grammatisches aufzunehmen und einer bestimmten Terminologie zu folgen, oder eine gedrängte, übersichtliche Grammatik als Anhang zu geben, zugleich aber auch mehr auf grammatische Construktionen Rücksicht zu nehmen, da diese nicht nur beim Erlernen fremder Sprachen unerläßlich sind, sondern oft auch das Verständniß des Inhaltes bedingen und wesentlich erleichtern.

Wacker.

6.

Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht und mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearbeitet von H. B. Lübsen. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Oldenburg, Verlag der Schulze'schen Buchhandlung. 1845.

Der Herr Verfasser hat seinem Lehrbuche einige empfehlende Worte von einem bekannten Namen, H. C. Schumacher in Altona, vorausschicken lassen. Er hätte dies wohl nicht nöthig gehabt. Denn man darf in Wahrheit sagen,

daß sich sein Werk selbst empfiehlt. Auf das Vorwort folgt eine Vorrede, in welcher Herr Lübsen den hohen Werth der exakten Wissenschaften für die menschliche Gesellschaft und der Nothwendigkeit ihnen in den Schulen alle mögliche Zeit und Kraft zum widmen darzustellen sucht. Dies hätte vielleicht am besten geschehen können durch eine einfache Uebersetzung der bekannten klassischen Rede Cuvier's les Sciences et la Société. Des Herrn Verfassers eigener Versuch scheint mir wenigstens nicht gelungen zu sein. Einmal ist er, im auffallenden Gegensatz zum Buch selbst, nicht gut geschrieben. Der Styl ist schleppend; gleich der erste Satz ist eine ganze Seite lang. Sodann sind die ausgesprochenen Ansichten zu extrem gehalten; man muß die Erwartungen die er von der Blüthe der exakten Wissenschaften erregt, geradezu überspannt nennen. Dazu fehlt der ganzen Darstellung jene Ruhe, Umsicht und Nettigkeit, die man besonders von einem Mathematiker erwarten dürfte, und die auf jeden Fall mehr überzeugt, als bloße Declamationen. Die Begeisterung für Mathematik und Naturwissenschaften macht den Herrn Verfasser so befangen, daß er außer ihnen fast nichts mehr in der Welt erblickt und von ihnen vorzugsweise alles Heil erwartet. Sie seien es hauptsächlich, meint er, die den jetzt civilisirten Menschen aus seiner anfänglichen Rohheit herausgerissen, gebildeter, sittlicher, humaner gemacht haben; so sei es auch vor Allem ihre Aufgabe, endlich jenes Ideal der menschlichen Zustände zu verwirklichen, das von jeher tief im Bewußsein der Menschen lag und bald als die für immer verschwundene goldene Zeit beklagt, bald als die letzte noch zu erstrebende Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung prophezeiht wurde. Die Existenz und Blüthe der Staaten werde hinfort von ihren polytechnischen Schulen abhängen. Die exakten Wissenschaften werden nicht nur allgemeine und wahre Geistesbildung verbreiten; sondern sie werden auch geben, was jetzt gerade so Vielen fehlt — das tägliche Brod, sie dürfen blos den Acker, der jetzt zehnfältig trägt zwingen, hundertfältig zu tragen. Natürlich kann es bei solchen Ansichten, von dem Herrn Verfasser nicht genug beklagt werden, daß in Gelehrten- und Realschulen noch so viele kostbare Zeit auf unnütze Gegenstände, auf Studien, die „das Herz nicht herzlicher machen," verwendet werde, und er kann es namentlich unbemittelten jungen Leuten nicht dringend genug ans Herz legen, doch nur nach Erwerbung wahrhaft nützlicher d. h. mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse zu streben.

Diese ganze Auffassungsweise erinnert an die alte Fabel von dem Rangstreit der Glieder des menschlichen Leibes. Es kann sich immer noch keines begnügen, etwas, ja sehr Vieles im Organismus des Ganzen zu sein. Das einzelne Glied will sich immer noch an die Stelle aller andern setzen, und neben sich nichts Anderes mehr anerkennen. Es wird gegenwärtig kaum einen Gebildeten geben, der nicht willig die hohe Bedeutung der exakten Wissenschaften für das Leben anerkennt, und ihre glänzenden Entdeckungen und Erfindungen bewundert. Aber waren und sind sie auch wirklich so Alles in Allem, wie H. Lübsen anzunehmen scheint? Ich glaube, daß es nicht schwer ist, nachzuweisen, daß in ihnen nicht die Brennpunkte des geistigen

Lebens liegen. Um nur Eines anzuführen: kann jemand, der die Geschichte unbefangen auffaßt, behaupten, daß die großen geistigen Bewegungen des Mittelalters und der neuen Zeit, vorzugsweise von der Mathematik und den Naturwissenschaften ausgegangen sind und in ihnen ihren Schwerpunkt gehabt haben? Daß sie Einfluß darauf hatten, bezweifelt niemand! Aber es waren nicht ihre Interessen, um die es sich hauptsächlich handelte, nicht ihre Kräfte, die vorzugsweise dazu in Bewegung gesetzt wurden. So wird auch niemand die Wichtigkeit der exakten Wissenschaften für das materielle Wohl der Menschen gering anschlagen. Aber gegen eine übermäßige Schätzung derselben wird es erlaubt sein, bescheidene Bedenken zu erheben. Der gegenwärtige Zustand eines sehr großen Theils der europäischen Bevölkerung bildet einen traurigen Kontrast mit der Blüthe der Wissenschaften, in deren Namen so glänzende, fast übermüthige Versprechungen gemacht werden. Gerade in den civilisirtesten Ländern nimmt der Pauperismus zusehends und in Schrecken erregender Progression zu. Der Hunger nagt an der menschlichen Gesellschaft, wie ein unheilbarer Krebsschaden. Die exakten Wissenschaften rühmen sich der zunehmenden Herrschaft über die Natur. „Sie können den Acker zwingen, statt zehnfältig, hundertfältig zu tragen." Aber können sie auch zur rechten Zeit Sonnenschein und Regen schicken? können sie die versengende Glut der Sonne mildern, und die vielen verheerenden Wasserfluthen zähmen? Eine Hauptursache der gegenwärtigen Theurung ist gewiß die weitverbreitete Kartoffelkrankheit. Die Wissenschaft hat ihr weder vorbeugen, noch sie heilen, ja bis jetzt nicht einmal ihre wahre Ursache erforschen können. Es wird niemand einfallen, wegen der menschlichen Nöthen, bei denen so viele verschiedene Ursachen mitwirken, die Naturwissenschaften in Verantwortung zu ziehen. Sie sollen sich aber auch nicht gebärden, Uebelständen abgeholfen zu haben oder abhelfen zu können, so lange diese sogar in sichtbarem Zunehmem sind. Es will sich nicht schicken, und ist jedenfalls gewagt, vor dem errungenen Sieg die Siegesglocken zu läuten. Wie ausgedehnt aber die gerühmte Herrschaft, die der Mensch durch die exakten Wissenschaften über die Natur errungen hat, sein und noch werden mag, so wird in ihm selbst doch stets ein unabhängiges Gebiet bleiben, über das sie nichts vermögen und das eben deßwegen einer andern Pflege bedarf. In der bereits erwähnten Rede sagt Cuvier: die Wissenschaft verfolgt die Cometen durch den Raum, aber das menschliche Herz entgeht ihr; sie trotzt den Wogen des Meeres aber das Geheimniß, die Unruhe des Ehrgeizigen zu stillen, besitzt sie nicht! Darum, alle Ehre der Mathematik und den Naturwissenschaften, alle Anerkennung ihrem wohlthätigen Einfluß auf die menschliche Gesellschaft; aber sie können nicht unser Ein und Alles sein; wir brauchen für Schule und Leben noch etwas Anderes, etwas Höheres!

Wenn ich mit der Vorrede des H. Verfassers nicht übereinstimmen konnte, so freut es mich um so mehr, seinem Buch selbst meinen aufrichtigen Beifall geben zu dürfen. Es stellt auf 280 Seiten, in zwei Theilen, die Arithmetik und Algebra dar. Die Arithmetik hat folgende Abschnitte: Vorbegriffe, Zahlenbildung und Zahlensystem. Die vier Rechnungsarten.

Zeichen, Kunstwörter, Eigenschaften der Zahlen; gewöhnliche Brüche; Decimalbrüche; Rechnung mit benannten Zahlen; die geraden, umgekehrten und zusammengesetzten Verhältnisse; Verhältnißzahlen und deren Gebrauch; Vergleichung der verschiedenen Münzen, Maße und Gewichte. Der zweite Theil enthält: einfache Gleichungen mit einer unbekannten Größe; Rechnung mit allgemeinen Größenzeichen; Functionen und Formeln; Gleichungen des ersten Grads mit mehreren unbekannten Größen; vorläufige Begriffe von Potenzen und Wurzeln; Ausziehung der Quadrat- und Cubikwurzeln; Potenzen und Wurzeln im Allgemeinen; Auflösung quadratischer Gleichungen; arithmetische und geometrische Progressionen; Logarithmen und Zinseszinsrechnung. Dazu kommt noch ein Anhang, in welchem weniger wesentliche arithmetische Gegenstände, wie z. B. Ausführlicheres über verschiedene Zahlensysteme, Proportionen rc. enthalten sind.

Wie man aus der Inhaltsanzeige ersehen kann, ist das Lehrbuch des H. Verfassers kein systematisches wie z. B. das unlängst erschienene streng wissenschaftliche von Professor Reuschle. Nach seiner eigenen Angabe hat er sich nur das Ziel gesetzt: die praktisch wichtigsten Lehren der Arithmetik und Algebra so gründlich und deutlich vorzutragen, daß ein junger Mensch von gewöhnlicher Fassungskraft bei ernstem Willen, selbst ohne Hilfe eines Lehrers sich darnach unterrichten könne. Der H. Verfasser versichert, daß ihm zum Theil unbekannte Personen, darunter sogar Landleute, die sein Buch benützt hatten, aus freien Stücken ihren Dank dafür bezeugt haben. Wer das Werk gelesen hat und durch eigene Erfahrung im Unterrichten die Schwierigkeiten für Anfänger in diesem Gebiet des Wissens kennt, wird keinen Zweifel in jene Angabe setzen. Dieses Lehrbuch hat für seinen Zweck in der That wesentliche Vorzüge. Es gibt wirklich das praktisch Wichtigste aus der Arithmetik und Algebra, ohne jedoch irgend etwas vorauszusetzen, was zum rechten Verständniß des Mitgetheilten beitragen kann. Die Behandlung ist gründlich und nöthigt den Schüler stets, durch die Zeichen auf das Wesen der Sache einzudringen und sich nicht mit einem Formelwesen zu begnügen, das bei Vielen lange etwas Nebelartiges behält. Dabei ist die Darstellung klar, anschaulich, lebendig und oft, namentlich durch eingestreute historische Bemerkungen, selbst durch poetische Citate ansprechend und unterhaltend; sie hat durchaus nicht das Trockene, wodurch manche Werke dieser Art den Anfänger so sehr abstoßen.

Das Buch versteht es sehr gut, den Leser zum eigenen Nachdenken zu veranlassen, das wichtigste Ziel, worauf der Lehrer der Mathematik von Anfang an hinzuarbeiten hat; denn sobald der Schüler schon Gedachtes nicht blos nach – denkt, sondern eigene Gedanken bilden lernt, ist er als gewonnen zu betrachten. Dazu trägt schon alles das bei, was geeignet ist, die Anschauungsweise freier zu machen. Anscheinend unbedeutende Bemerkungen thun oft diesen Dienst. Es fällt z. B. wohl Wenigen auf, daß die Stelle der Einheiten bei unserem Zahlensystem gerade auf der rechten Seite ist, und daß wir beim Addiren, Subtrahiren rc. die Zahlen von der rechten nach der Linken schreiben müssen, unserer gewöhnlichen Schreibweise gerade

entgegen. Bemerkt man nun dem Schüler, daß wir unser Zahlensystem von Morgenländern haben, die Alles von der Rechten zur Linken schreiben, so begreift er, warum unsere Zahlen gerade in dieser Ordnung auf einander folgen und kann sich denken, daß wir wohl auf der linken Seite angefangen haben würden, wenn wir unser Zahlensystem erfunden hätten. 742 würden wir dann schreiben 247. Statt der bis jetzt allein für möglich gehaltenen Ordnung bekommt er die Anschauung einer neuen. Er macht dadurch seine Vorstellungsweise freier und befähigt sich damit zum selbstständigen Denken. Aus dem gleichen Grunde wäre es wohl auch gut, die abweichende Art des Zahlenschreibens ꝛc. von andern Völkern, z. B. Griechen und Römern, mit der unsrigen zu vergleichen.

Die dem Werke eigenthümliche Klarheit und Anschaulichkeit hat Herr Lübsen zum Theil durch die für den Anfänger sehr empfehlenswerthe Methode erreicht, die mathematischen Entwicklungen wo es anging an besondere Fälle anzuknüpfen und vom Einzelnen zum Allgemeinen aufzusteigen. Der Schüler macht dann den ganzen Proceß der Abstraction wirklich selbst mit, und das Endresultat ist ihm kein leeres Abstractum mehr, sondern die allgemeinere Wahrheit. Um dies an einem Beispiel zu zeigen, will ich das Wesentlichste aus dem Abschnitt nehmen, in welchem Herr Lübsen seinen Lesern die Bedeutung der Buchstabenrechnung und der algebraischen Formeln auseinandersetzt. Er stellt die specielle Aufgabe, die Zahl zu finden, die gleich der halben Summe + der halben Differenz der zwei Brüche $^{4576}/_{8777}$ und $^{273}/_{7691}$ ist. Die meisten Schüler werden wahrscheinlich sogleich anfangen, diese Brüche zu addiren, dann zu subtrahiren ꝛc. und es wird gut sein, wenn man sie die Aufgabe auf diesem Wege lösen läßt. Nun, sagt der Lehrer, wollen wir auch einen andern Gang versuchen. Wir wollen die vorzunehmenden arithmetischen Geschäfte zunächst nur anzeigen. Wir sollen die halbe Summe der Brüche nehmen; das gibt $\frac{1}{2}\ (^{4576}/_{8777} + {^{273}/_{7691}})$: dann die halbe Differenz $\frac{1}{2}\ (^{4576}/_{8777} - {^{273}/_{7691}})$; beides addirt: $\frac{1}{2}\ (^{4576}/_{8777} + {^{273}/_{7691}}) + \frac{1}{2}\ (^{576}/_{8777} - {^{273}/_{7691}})$. Die Klammern aufgelöst erhalten wir dann: $\frac{1}{2} \cdot {^{4576}/_{8777}} + \frac{1}{2} \cdot {^{273}/_{7691}} + \frac{1}{2} \cdot {^{4576}/_{8777}} - \frac{1}{2} \cdot {^{273}/_{7691}}$. Ein Schüler müßte nun sehr beschränkten Verstandes sein, wenn sich ihm nicht alsbald die Bemerkung aufdränge, daß sich zwei Ausdrücke aufheben, und die beiden andern den Bruch $^{4576}/_{8777}$ selbst wieder geben. Die gesuchte Zahl ist somit beinahe ohne Rechnung gefunden worden, und die Vortheile, die arithmetischen Operationen vor der Hand nur anzuzeigen, leuchten gewiß jedem ein. Ebenso klar ist es, daß man auf die gleiche Weise verfahren kann, welches auch die gegebenen Zahlen sein mögen; für die Berechnung ist zunächst die Art ihrer Verbindung die Haupsache. Um diese aber darzustellen, wäre es offenbar vortheilhafter, statt der Zahlen selbst, die oft sehr groß sein mögen, leicht Fehler im Schreiben zulassen ꝛc., vorerst irgend welche bequeme Zeichen zu haben. Dies sind offenbar die Buchstaben. Wenn man für die obigen zwei Brüche die willkührlichen Zeichen a und b setzt, würden sich die Operationen so ausnehmen: $\frac{1}{2}\ (a + b) + \frac{1}{2}\ (a - b) = \frac{1}{2}\ a + \frac{1}{2}\ b + \frac{1}{2}\ a - \frac{1}{2}\ b = \frac{1}{2}\ a + \frac{1}{2}\ a = a$. Man darf

im Endresultat statt der Zeichen nun blos die Werthe setzen, welche sie vertreten, um die gesuchte Zahl zu bekommen. Und somit stellen die Buchstabenresultate, die Formeln, nichts anders dar, als die einfachste Art wie die Data verbunden werden müssen, um die gesuchte Größe zu erhalten.

Wer diesen Passus im Buch gelesen hat, wird am Ende einer Buchstabenrechnung gewiß nicht mehr die Einwendung machen, er wisse nun doch nicht, was eigentlich herauskomme. Sehr klar sind auch die Logarithmen, ihre Vortheile beim Rechnen, die Schwierigkeit ihrer elementaren Berechnung 2c. dargestellt. Es werden hie und da Aussichten in das Gebiet der hohern Mathematik eröffnet, die ganz geeignet sind, ein Interesse für weitere Studien dieser Wissenschaft anzuregen.

Wenn ich mir einige Ausstellungen erlauben darf, so sind es etwa folgende: im Abschnitt über die Zahlenbildung macht der H. Verfasser einige sprachliche Bemerkungen, deren Richtigkeit er wohl schwerlich nachweisen kann. „Statt also, bemerkt er, für die auf zehn folgende Zahl ein neues Wort zu bilden, sagte man: eins und zehn, darauf: zwei und zehn, 2c. Daß man später das Wort und der Kürze wegen wieder wegwarf, war keine große Erfindung und daß man noch später statt einszehn, zweizehn, die etwas kürzern Wörter: elf, zwolf, einführte, war eine unnöthige Verbesserung, die der Jugend nur das Zählen erschwert.“ Dann später: „Die Wörter zweimalzehn, dreimalzehn, 2c. wurden durch bloße Auslassung des Wortes mal und die kleine Veränderung der Silbe zehn in zig, in die etwas kürzeren: zwanzig, dreißig 2c zusammengezogen.“ Diese ganze Darstellung ist unhistorisch. Grimm sagt ausdrücklich: Gramm. 2, 946: „Daß bei uns nie ein-zehn, zwei-zehn gesagt wurde, scheint unbezweifelbar.“ Ebenso ist es mit zweimalzehn. Es ist kein Grund einzusehen, warum man hier statt des historischen Hergangs den Schülern einen künstlichen fingiren soll. Elf ist bekanntlich einlif, d. h. eins darüber, nämlich über zehn 2c.; zwanzig = zwei zig (zehn); dreißig = drei zig 2c. Nach der Absicht des H. Verfassers soll sein Buch zwar das praktisch Wichtigste geben; dessen ungeachtet aber, glaube ich, hätte, des Hauptzweckes unbeschadet, manches systematischer werden konnen. Es ist nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von Werth, daß der Lernende von Anfang an sich bewußt werde, mit welchen von den sieben elementarischen Zahlformen er es jedes Mal zu thun habe, und wie man damit verfahre. Bei den vier ersten Rechnungsarten ist dies namentlich bei ältern Schülern nothwendig. Sie lernen so gründlicher, können sich freier bewegen und arbeiten zugleich für die allgemeinere Behandlung der Zahl in der Buchstabenrechnung vor. Diese sollte jedenfalls übersichtlich darstellen, wie die verschiedenen Rechnungsarten auf die verschiedenen Zahlformen angewendet werden, also z. B.: wie können Differenzen u. s. w. addirt, subtrahirt, multiplicirt, dividirt 2c. werden. Um den praktischen Zweck nicht aus dem Auge zu verlieren, könnte man auch hier sich mit den wichtigsten Combinationen begnügen.

Bei den Decimalbrüchen scheint es mir am einfachsten, sie unmittelbar als eine Fortsetzung des Zehnersystems zu behandeln. Ich glaube, daß sich

der Herr Verfasser zu viel Mühe gemacht hat, den Schüler zu denselben hinzuführen.

Beim Gebrauch der Verhältnißzahlen, um darnach eine Größe in verhältnißmäßige Theile zu theilen, wird gesagt, man finde diese Theile, wenn man die zu theilende Größe durch die Summe der Verhältnißzahlen dividire und den Quotienten mit jeder Verhältnißzahl multiplicire. Warum man mit der benannten Summe dividiren müsse, ist nicht erklärt.

In dem Abschnitt über die umgekehrten Verhältnisse kommt eine Regel vor, die nicht an sich klar ist. „Bei allen Aufgaben dieser Art mit umgekehrten Verhältnissen, muß man die Fragezahl durch die als Maßstab gegebene Größe dividiren und mit diesem Quotienten die dritte abzuändernde Größe dividiren." Ich glaube nicht, daß solche Regeln viel nützen. Ein paar entwickelte Aufgaben machen sie jedenfalls überflüssig.

In dem Anhang halte ich den Passus über die imaginären Größen nach dem Plan des ganzen Werkes für nicht hieher gehörig oder wenigstens für zu ausgedehnt. Der H. Verfasser scheint sich besonders gern mit ihnen zu beschäftigen. Die Vorrede und der Anhang haben durch sie einige Aehnlichkeit mit einander bekommen.

Dieser unbedeutenden Ausstellungen ungeachtet, muß ich das oben ausgesprochene Urtheil über das Werk des H. Lübsen hier bestätigen und kann es mit gutem Gewissen nicht nur Schülern empfehlen; auch Lehrer können in methodischer Hinsicht viel daraus lernen.

Tübingen. Dr. Wildermuth.

7.

Lehrbuch des Kopf- und Zifferrechnens für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen. Nach stufenmäßigen Uebungen geordnet von Joh. Georg Decker, Lehrer am Kgl. Waisenhause zu Stuttgart. Erster Theil. Die Grundrechnungsarten, mit Einschluß der Schlußrechnung in ganzen Zahlen. Stuttg. August Wagner. 1846. 8. 426 S.

Ein Lehrbuch von 426 Seiten über die 4 Species in unbenannten und benannten Zahlen, mit Ausschluß der Bruchrechnung, läßt erwarten, daß es ein gründliches sein werde, und es wird diese Erwartung auch gar nicht getäuscht, eher etwas übertroffen. Der Verf. schlägt den (auch sonst in dieser Zeitschrift gebilligten und empfohlenen) Weg ein, daß er durch Vorübungen die Schüler tüchtig macht, die eigentlichen Rechnungsarten mit Leichtigkeit zu fassen und zu behalten, welche Vorübungen größtentheils in Kopfrechnungen bestehen. Und nach demselben Grundsatz fügt er der Lehre von den 4 Species sogleich die Schlußrechnung bei, die gar nichts anders ist, als eine Combination des Multiplicirens und Dividirens mit benannten Zahlen. Ueberhaupt ist bereits viel gewonnen, wenn man die Schüler über gewisse schreckliche Vorurtheile unvermerkt hinweghebt; denn sie sind so gerne

geneigt, wenn ein neues Capitel kommt, sich darunter etwas zu denken, was man lange nicht begreifen könne. Auf jeder Seite beweist uns der Verf. daß er Methode versteht, und wenn wir eine Ausstellung zu machen haben, so trifft sie einen ganz andern, schon im ersten Satze angedeuteten Punkt. Das Lehrbuch ist hauptsächlich deßwegen so weitläufig geworden, weil der Verf. dem Lehrer den Gang, welchen er nehmen soll, nicht blos andeutet, sondern förmlich vorschreibt, oder eigentlich vorbuchstabirt. Es werden die Striche angegeben, welche er an die Tafel malen und die Worte, die er dazu sprechen soll bis ins Kleinste und Einzelnste. Z. B. p. 8: „der Lehrer spreche, auf den ersten Strich zeigend: dies ist ein Einser oder einmal Eins! Die Schüler sprechen nach. Er fragt auf zwei Striche zeigend: Wie viele Einser sind dieses? Schüler: dieses sind zwei Einser oder zweimal Eins! Hierauf zeige der Lehrer auf drei, vier, fünf u. s. w. Striche und frage jedesmal: wie viele Einser sind dieses? und lasse sich von den Schülern immer die Antwort vollständig im Zusammenhange geben; dieses sind drei Einser oder dreimal Eins; dieses sind vier Einser oder viermal Eins u. s. f. bis: dieses sind zehn Einser oder oder zehnmal Eins." Dieselbe Ausführlichkeit ist bei dem Kopfrechnen, oder dem, was oben Vorübungen genannt wurde, in den 4. Species. Man kann annehmen, daß Herr Decker fast alle Worte, die er bei seinem Unterricht im Rechnen zu sprechen pflegt, in seinem Werke niedergeschrieben hat. Wir haben deßwegen kaum den Muth, dasselbe andern Lehrern zu empfehlen, als solchen, die vom Rechnen wenig oder gar Nichts verstehen; oder wenigstens keinerlei Fähigkeit besitzen, sich selbstständig beim Unterricht zu bewegen.

8.

Die Buchstabenrechnung und Lehre von den Gleichungen; mit einer Sammlung von Aufgaben von F. Rummer, Lehrer der Mathematik an der höhern Bürgerschule und Hauptlehrer der Gewerbeschule zu Heidelberg. Die Buchstabenrechnung bis zur Lehre von den niederen Reihen (incl.) und die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade enthaltend. Heidelberg, Jul. Groos. 1847. 8. 272 S.

Es gibt zwei Extreme in der Behandlung des Rechnens, besonders der schwierigeren Theile, entweder wird zu wenig vorausgesetzt, und, wie dies bei dem so eben angezeigten Werke geschieht, zu sehr ins Einzelne gegangen; oder werden Sprünge gemacht, die dann Lehrer oder Schüler mit Mühe nachzumachen haben. Zwischen diesen beiden Extremen findet das gegenwärtige Lehrbuch die glückliche Mitte, die Lehren sind vollständig mitgetheilt ohne ermüdende und beleidigende Weitläufigkeit, in methodischem Fortschritte vom Leichteren zum Schwereren. Die Aufgaben sind nicht blos mitgetheilt mit beigefügtem Resultate, sondern auch der Gang der Auflösung klar entwickelt; die Beispiele selbst zweckmäßig gewählt, zum Theil mit Rücksicht auf das

praktische Leben, so daß das Werk nicht nur Lehrern, sondern auch gereifteren Schülern empfohlen werden kann.

Dennoch erlauben wir uns, hier eine Bemerkung beizufügen, die zunächst nicht diesem Lehrbuch gelten soll, sondern der unzähligen Menge der Lehrbücher in der Mathematik überhaupt, die gegenwärtig den Büchermarkt überschwemmen. Es sind darunter manche gut geschriebene Werke, die, wenn sie die einzigen in ihrer Art wären, etwas Tüchtiges leisten könnten, von andern aber sich nur wenig unterscheiden. Die Büchermachungssucht unter den Lehrern Deutschlands sollte nach und nach etwas abkommen, im Interesse des Publikums, namentlich aber der Buchhändler. Da meint jeder Lehrer, wenn seine Methode nur in einigen Punkten etwas Eigenthümliches habe, sei sie der Mittheilung werth; und eben dadurch erhalten wir eine Menge ordentlicher, aber äußerst wenige ausgezeichnete Lehrbücher. Es ist etwas ganz anders mit den Lehrbüchern als mit den Compositions- und Expositions-Uebungen. Die enthalten einen Stoff, welcher verbraucht wird, und Veränderung macht Vergnügen. Lehrbücher enthalten immer wieder das Nämliche, und billig dürfte, wer sich nicht bewußt ist, etwas ganz Neues zu liefern, seine Methode auf seine Schule beschränken.

W. Kapff.

9.

Die analytische Sprachlehrmethode von Dr. Leonhard Tafel. Stuttgart und Tübingen, bei J. G. Cotta. 1845.

Hier führt Tafel Folgendes aus: Zu den neueren Fortschritten in der Jugendbildung gehört unter Anderem auch ein Unterricht in fremden Sprachen, bei welchem Lesen, Schreiben, Exponiren, Componiren, Excipiren und Stylbildung an dem gleichen Stoffe vorzunehmen wäre, um diesen nach Form und Inhalt zum vollen Eigenthume der Schüler zu machen. Dazu aber gibt es nach Tafel mehrere verschiedene Lehrwege:

1) Der Lehrer sagt dem Schüler die Bedeutung der fremden Wörter im vorliegenden Satze, construirt und übersetzt diesen mit ihm und nimmt jederlei Sprachübung daran vor.

2) Man läßt mit Jacotot den fremden Sprachstoff in den ersten Monaten auswendig lernen, und von den Schülern den Inhalt aus der nebenstehenden deutschen Uebersetzung abstrahiren (d. h. man sagt ihnen nicht, was jedes einzelne Wort bedeutet, sondern nur den Sinn des ganzen Satzes).

3) Man gibt dem Schüler mit Hamilton eine zwischenzeilige Uebersetzung der Wörter nach ihrer Grundbedeutung und Ableitung mit Nachahmung des Geschlechts, Numerus, der Flexion der fremden Wörter. Das Construiren beginnt erst nach der 12. Lection. Dieser Unterricht soll erst im 10. Jahre anfangen.

4) Die von Tafel erkorene analytische Methode, welche die des Jacotot und Hamilton verschmelzt. Diese ist nach Tafel die natürlichste, weil die Kinder ihre Muttersprache und Handwerker im Auslande die fremde Sprache

ebenso lernen, und die am meisten formell bildende, weil sie die Selbstthätigkeit des Schülers am meisten anregt.

Den Lehrgang im Einzelnen gibt Tafel so an:

a) Zuerst lernen die Schüler aus dem Normalbuch mit lithographirter Schrift lesen und schreiben, indem ihnen der Lehrer ein Wort ums andere so lange vorspricht, bis sie es nachsprechen können, und die wörtliche Uebersetzung dazu gibt; und indem die Schüler es nachher abschreiben und auch auswendig lernen. Unter wöchentlicher zweimaliger Wiederholung wird so das ganze Normalbuch durchgemacht, dann von neuem auswendig gelernt und rasch wiederholt.

b) Mit Hülfe einer zwischenzeiligen Uebersetzung wird nun das Normalbuch nochmals Wort für Wort durch übersetzt und auswendig gelernt.

c) Darauf lernen die Schüler unter Hülfe des Lehrers an ihren gelernten Sätzen Begriffs- und Formwörter unterscheiden, deßgleichen Subject und Prädikat; erste, zweite, dritte Person in den Endungen des Zeitworts, Begriffszeitwörter, Formzeitwörter, Zeitformen, Aussageweisen, Steigerung, Fürwörter, das Satzverhältniß des Attributs, der Ergänzung und des Umstands, beigeordnete, zusammengezogene Sätze, elliptische Perioden.

d) Dann werden in Sätzen des gelehrten Buches Zeitwörter, die im Präsens Indikat stehen, durch alle Personen gesucht, und bis zur Fertigkeit eingeübt am regelmäßigen, wie am unregelmäßigen Zeitwort; ebenso Infinitiv, Imperfekt., Futur. u. s. w. Ebenso geht es nachher mit den Deklinationen, mit Wortbildung, Wortableitung, Flexion der Adjektiva, Zahlwörter und Adverbien. (Bei Mangel an Zeit können auch Paradigmen gelernt werden.)

e) Auch für die Satzbildung kommen nun nochmals Uebungen an methodisch ausgewählten Beispielen aus dem Normalbuch. Die Reihenfolge der Beispiele richtet sich nach einer auf S. 21 ff. angegebenen Skizze der Satzlehre, nach welcher Tafel die Grammatiken aller Sprachen, die in einer analytischen Schule gelehrt werden, eingerichtet zu sehen wünscht; und wobei er die Sätze nach der allen Sprachen zu Grunde liegenden Denkform eintheilt.

Außer diesen Uebungen mit der Sprachform sollen bei der analytischen Methode (p. 45—58) Verstandesübungen mit Anwendung des memorirten Stoffes vorgenommen werden, z. B. der Lehrer macht lateinische Fragen darüber, worauf die Schüler lateinisch antworten, läßt Begriffe erklären, die Gedanken mit andern Worten ausdrücken, den Hauptgedanken einer Stelle suchen und seine Ausführung entwickeln, Charaktere der Personen studiren, Tugenden und Laster mit Zügen aus den gegebenen Stellen beschreiben, die Darstellungsweise des Schriftstellers erforschen, Aussagen nach andern Aussagen desselben Schriftstellers würdigen, unentwickelte Gedanken nach der sonstigen Entwicklungsmanier des Schriftstellers entwickeln, vorliegende Gedanken in Schlußform bringen, vorgekommene Synonyma unterscheiden, Beschreibungen oder Erzählungen auf ähnliche Dinge oder

Personen übertragen, den Grundgedanken längerer Abschnitte aufsuchen, ganze Darstellungen des Schriftstellers an verschiedenen Orten mit einander vergleichen u. s. w. ad libitum bis ins Tausendfache. —

So wären die Schüler nun trefflich auf die gewöhnlichen Compositionen vorbereitet. Darauf lesen sie Nepos, Cäsar, Livius und Cicero nach derselben Methode, mit immerwährenden Wiederholungen, Entwicklungen und Anwendungen.

Recens. weiß nun zwischen der neuen analytischen und der hamilt. Lehrart keinen wesentlichen Unterschied zu entdecken. Die lateinischen Sprachübungen aber, die logischen, moralischen und ästhetischen Besprechungen oder Aufsätze über den memorirten Stoff müssen fast nothwendig als unzeitige Beschäftigungen den geordneten Fortschritt im Hauptfach unterbrechen, vollends gar, wenn ihre Art (nach p. 46) „vertausendfacht" werden wollte. Das Alter der Anfänger ist dafür nicht reif, die meisten genannten Uebungen könnten eher dem Alter der erwachenden Reflexion, dem von 14—18 Jahren zugewiesen werden. — Dessenungeachtet ist man dem Verfasser die Anerkennung schuldig, daß er nicht müde wird, einer Methode, die unverkennbar einen Vortheil mit sich führt, das Wort zu reden. Der analytische Weg ist dem kindlichen Geist angemessener als der synthetische. Je mehr sich der Unterricht von Kindern von 8—11 Jahren der analytischen Methode anschließt oder wenigstens nähert, desto mehr wird er der natürlichen Geistesentwicklung dieser Altersstufe entgegenkommen. Denn jede bloße Form, jede Regel, deren Anwendung das Kind noch nicht durch Anschauung kennen gelernt hat, ist ihm starr, und schwer anzueignen. Erinnerungen an unser eigenes Declinations- und Conjugationenlernen werden es uns bestätigen. Passend findet es Rec. deßwegen allerdings, daß die Anfänger, ehe sie Declin. und Conjug., und irgend ein Schema oder eine Regel lernen, leichte Sätze übersetzen und auswendig lernen. Daraus ergibt sich ein Wörtervorrath, sowie Kenntniß und Verständniß der Declination, Conjugation und Regel von selbst, und hernach ist das Paradigma und die Regel dem Lernenden erst eine willkommene Erscheinung und Erleichterung. Sie prägen sich dann auch sicherer als festes Eigenthum ein. Eine zwischenzeilige Uebersetzung ist bequemer, als die unten, oder seitwärts oder hinten im Buch stehenden Wörter. Ahmt sie die lateinische Wortstellung nicht nur, sondern auch Grundbedeutung und Abstammung, ja auch Geschlecht soviel als möglich nach, so sieht der Schüler am Augenschein: In dieser Ordnung und Form denkt und spricht der Lateiner.

Die Ordnung und Form des deutschen Denkens aber, nebst ihrem Unterschied vom Lateinischen bringt ihm die jetzt sogleich entwickelte richtige deutsche Uebersetzung zum klaren Bewußtsein. Sobald freilich der Schüler einmal an künstliche Perioden kommt, so wird die Abweichung des Lateinischen vom Deutschen in größern Partien zu stark. Es müßte zu viel Verwirrung aus einer wörtlichen Nachahmung bis ins Einzelne entstehen. Aber das Bedürfniß dieser letztern ist dann auch verschwunden. Und dennoch ist auch auf dieser zweiten Stufe das nicht zu verschmähen, daß man die

Anordnung der Sätze der lateinischen Periode vorläufig in der deutschen Uebersetzung nachahmt und nachher erst nach dem deutschen Genius ordnet und gut deutsch übersetzt. Die gleiche Vermittlung auf umgekehrtem Wege bringt Nutzen bei Compositionen. — Soviel wenigstens könnten alle Schulen von der analytischen Methode zu ihrem Vortheil anwenden.

S — t.

10.

Die Gymnastik, faßliche Anleitung zu gymnastischen Uebungen enthaltend das Turnen, Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Rudern, Reiten, Fahren, Schießen, Jagen. Nach Walker bearbeitet von Julius Kunze. Mit vielen Holzschnitten. Leipzig und Pesth. Verlagsmagazin. 1846.

Dem Vorwort nach wollte der Herr Bearbeiter durch eine kurze und faßliche Anleitung zu allen gymnastischen Uebungen bei dem Mangel an Turnlehrern einen Ersatz und ein Aushilfsmittel an die Hand geben, indem er durch eingedruckte Holzschnitte den unmittelbaren Unterricht zu ersetzen suchte. Der Inhalt des Werkchens ist folgender: Vorübungen, Keulenschwingen, Gehen, Laufen, Springen, Schwingen, Schwebeübungen, Klettern, Reck, Barren, Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Rudern, Reiten, Fahren, Schießen und Jagen. Davon nehmen die eigentlichen Turnübungen die ersten 91 Seiten ein und die freien Uebungen und Künste den Rest bis zu S. 214. Schon hieraus ergibt sich, daß das Turnen durch alle Theile kurz weggekommen ist, so daß wohl gerechte Zweifel darüber werden gehegt werden können, ob ein Turnlehrer dadurch ersetzt wird. Dazu hätte auch die Zahl der Abbildungen vermehrt und in ihrer Auswahl mehr darauf gesehen werden müssen, nur gerade solche Stellungen und Griffe, Schwünge und Sprünge, welche durch Worte nicht deutlich gemacht werden können, durch Zeichnungen zu verdeutlichen. — Die freien Uebungen und Künste sind ausführlicher und auch besser bearbeitet als das Turnen. Erstere sind nämlich theils eine Uebersetzung aus dem Englischen, Walkers Manly Exercises, theils eine Uebersetzung aus dem französischen Werkchen „Le tir au pistolet.“ Letzteres dagegen ist eine eigene Zugabe des Herrn Kunze, der wahrscheinlich selbst kein großer Turner ist, denn sonst hätte er wohl dem Turnen mehr Raum gegönnt, und nicht so manche schöne und wichtige Uebung wie z. B. den Schwingel, das Gerwerfen, Schocken, Stoßen, das Ringen, Heben, Tragen, Schieben, die Streckschaukel, das Schwebe-Reck, die Turnspiele u. s. w. ganz weggelassen. Auch hätte er wohl die kurzen und bezeichnenden Jahn'schen Ausdrücke, wie: Anfersen, Anschultern u. s. w. gebraucht statt sich mit Umschreibungen zu quälen.

Unter den freien Künsten fehlen das Fechten und Tanzen, wie H. K. im Vorwort von Ersterem sagt, weil die praktische Anleitung hier unumgänglich nothwendig sei.

Die Ausstattung des Werkchens ist gut, und wenn auch nicht fürs Turnen, so ist es doch für die freien Uebungen und Künste zu empfehlen.

11.

Der Schulturnplatz oder Anleitung zur zweckmäßigen und billigen Einrichtung eines solchen, sowie auch eines Militärturnplatzes, nebst genauer Anweisung für die Handwerker, die Geräthschaften richtig anzufertigen und das passendste Holz zu wählen, von W. Walker. Barmen, bei W. Langewiesche. 1846.

Ein recht erwünschtes, empfehlenswerthes Schriftchen. Der Verfasser gibt in kurzer aber recht vollständiger, unmittelbar für den praktischen Gebrauch anwendbarer Weise alle Dimensionen der Turngeräthe, nebst allen Rücksichten an, auf die man bei ihrer Anfertigung und dem Gebrauch zu sehen hat. Wenn man schon so manche unzweckmäßige Einrichtung der Turnplätze und Turngeräthe gesehen hat, so wird man um so mehr das Verdienst einer solchen klaren und praktischen Anweisung zu ihrer Einrichtung anerkennen. Bedauern muß Ref. daß der Verfasser einige Hauptgeräthe wie Schwingel, Schwebereck, Streckschaukel rc. nicht aufgenommen hat, „weil dieselben vorzüglich für den Turnsaal (s. S. 33) sich eignen" und weil zu Einrichtung von Turnsälen vorerst noch wenig Aussicht sei. Allein diese Geräthe taugen ebenso gut fürs Freie und außerdem werden doch, je mehr das Turnen allgemein wird, um so mehr auch Winterturnsäle eingerichtet.

Ref. vermißt ferner eine Angabe darüber, wie weit jedes Geräthe von benachbarten anderen Geräthen abzustehen hat, damit jede Uebung vorgenommen werden kann, ohne daß sich die Turner gegenseitig hindern. Theilweise läßt sich dies zwar aus den beigefügten Grundrissen für Turnplätze entnehmen, allein gerade in diesen sind z. B. die Barren nur 8'—9' von einander gestellt, was namentlich für Seitensprünge zu eng ist, da eine solche Weite einen ordentlichen Ansprung nicht zuläßt.

Das Werkchen hat folgende Abtheilungen: Anfertigung der Turngeräthe S. 1, über die Einrichtung kleiner Turnplätze S. 35, Ueberficht der zu einem Schulturnplatz für 150—200 Turner nöthigen Geräthschaften nebst ungefährem Kostenanschlag zu einem nothdürftig bestellten Turnplätzchen für 40—80 Turner S 48, Andeutungen über Einrichtung von Soldatenturnplätzen S. 31, das zu Turngeräthen beste Holz. S. 35—90.

Dr. A.

III. Berichte.

1. Die Reallehrer-Versammlung in Mainz.

So kommen sie von verschied'nen Seiten,
Nord, Ost, Süd, West und andern Weiten,
Und bringen sie nicht die gewalt'ge That,
So bringen sie doch für die Zukunft die Saat;
Nun legt eure Körner getrost hinein,
Von oben kommt Regen und Sonnenschein.

Göthe.

Neben verschiedenen Streitpunkten von untergeordneter Wichtigkeit gibt es in dem Realschulwesen noch Lebensfragen, die einer befriedigenden Lösung entgegen sehen. Dazu gehört unstreitig die Gliederung der Realschulen, die Bestimmung des Anfangs- und Endepunktes, die Auswahl der Unterrichtsfächer und die Bildung der Lehrer. Ueberall, in allen Lehrervereinen und pädagogischen Zeitschriften, wird fort und fort noch darüber gesprochen und gestritten, und wenn von einer so bedeutenden Versammlung wie die Mainzer die Rede ist, möchte man wohl gerne erfahren, was sie etwa zur Lösung der schwebenden Fragen für einen Beitrag geliefert habe. Dies soll mit Uebergehung des Geschichtlichen, das schon in mehreren öffentlichen Blättern berichtet worden ist, hier etwas näher erörtert werden. Zuvor sei aber noch eine formelle Bemerkung gestattet. Es wurde in Mainz nicht nach jeder Debatte abgestimmt. Da an den Besprechungen selbst verhältnißmäßig nur wenige, vielleicht zu wenige Mitglieder Theil nahmen, so konnte man nicht immer die Ansicht der ganzen Versammlung ermitteln. Aus dem sichtbaren Eindruck, den manche Verhandlungen und Reden machten, ließen sich allerdings Schlüsse ziehen, die aber, da sie sich auf keine numerische Bestimmung stützen, Vermuthungen bleiben. Sollte im Folgenden in dieser Beziehung ein Irrthum vorkommen, so möge man denselben durch diesen formellen Mangel der Verhandlungen entschuldigen, zugleich aber den Wunsch erlauben, daß in Zukunft demselben abgeholfen werden möge. Denn größere Versammlungen sollen nicht allein durch den Gedankenaustausch ihrer Mitglieder wirken, sondern auch dadurch daß ihre Ansichten sich

massenhaft äußern. So bestimmen sie die öffentliche Meinung und werden maßgebend für die praktischen Anordnungen.

1. Einrichtung der Realschulen.

Eine Besprechung über die Einrichtung der Realschulen, d. h. zunächst über die äußere Gliederung in Stufen und Klassen kann kaum von bestimmten existirenden Anstalten dieser Art ausgehen, denn sie sehen einander in Wirklichkeit so unähnlich und es herrscht auch in ihren Benennungen eine solche Verschiedenheit, daß man hier eine Art babylonischer Sprachenverwirrung hat. Was an einem Ort Realschule heißt, ist an einem andern Bürgerschule oder höhere Bürgerschule, Namen, die wieder anderswo mit deutscher Schule und höherer deutscher Schule, dann mit Oberrealschule und Realgymnasium identisch sind. Die Versammlung in Mainz hat deßhalb darauf gedrungen, nur die ideale Realschule ins Auge zu fassen und sie scharf von den andern Schulanstalten zu trennen. Das Ideal muß auch hier der Wirklichkeit zum leitenden Prinzip dienen, wenn man sich nicht in dieser unter unzähligen Localbedürfnissen und Verhältnissen verlieren will. Die ideale Realschule nun soll mit dem 10. Jahre beginnen, und bis zum 16—18. fortgehen. Ueber den Anfangspunkt schien keine oder nur ganz geringe Meinungsverschiedenheit obzuwalten, während der Endpunkt von einigen auf das 16., von andern auf 18. Jahr festgesetzt wurde. Nach dieser Zeit sollten, wie von verschiedenen Seiten verlangt worden ist, und wie es an einigen Lehranstalten bereits der Fall ist, die Schüler auf die Universität übergeben können. So würden die Realschulen den lateinischen Schulen in Württemberg parallel laufen und bis zum 18. Jahre Realgymnasien, bis zum 16. Reallyceen, bis zum 14. niedere Realschulen genannt werden können. Die vollständige Realschule müßte wenigstens 6, beziehungsweise, wenn man die Schlußzeit auf das 18. Jahr festsetzt, 8 Klassen haben. Ein eigentlicher Realschüler könnte nur der genannt werden, welcher alle diese Klassen durchlaufen hat, und an ihm müßte man auch die Erfolge der Realschulbildung vollständig bemessen können. Die Frage, in wie weit moderne Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, humane Bildung zu geben vermögen, muß sich auf diese Art praktisch entscheiden, nicht aber durch Schüler, die ein oder zwei Jahre eine Realschule besucht haben. Dieser Parallelismus der Realschulen mit den lateinischen ist eigentlich nur in dem Fall genau, wenn auf das Realgymnasium die Universität folgt, was jedenfalls nur in den wenigsten Fällen geschehen wird. Sonst hat die klassische Schulbildung eben darin schon einen großen Vorzug, daß sie eine viel breitere Basis nehmen kann. Denn die Grundlagen der allgemeinen Bildung müssen offenbar andere sein, je nachdem sie sich mit dem 16. oder 18. Jahr abschließt, oder einer weiter folgenden Universitätsbildung zur Vorbereitung dient. Schulen, die mit dem 14. Jahre aufhören, und nicht darauf berechnet sind, höheren Klassen zur Grundlage zu dienen, wären nach dieser Auseinandersetzung keine eigentlichen Realschulen, und gehörten streng genommen, nicht mehr in diesen Kreis.

Am meisten praktische Bedeutung scheint mir zunächst die in der Mainzer Versammlung entschieden vorherrschende Ansicht zu haben, daß die Elementarzeit bis zum 10. Jahr ausgedehnt werden müsse. Zum Begriff der Elementarzeit wurde gerechnet, daß in dieser nur Lesen, Schreiben, Rechnen und etwa noch Zeichnen gelehrt werde, aber keine fremde Sprachen; und „ein Schrei des Entsetzens ward rings gehört" als man vernahm, daß in Württemberg oft schon mit dem siebenten Jahr lateinisch angefangen werde.

Die Ausdehnung des Elementarunterrichts bis zum 10. Jahr entweder ganz ohne fremde Sprachen, oder nur in einem ganz mäßigen Umfang scheint mir wesentliche Vortheile darzubieten. Ich will hier nicht untersuchen, in wie weit eine solche Schuleinrichtung in der Natur des Kindes begründet ist, aber gewiß ist es jedenfalls, daß dann der Schüler in den Elementen die für den späteren Fortschritt so unerläßliche Sicherheit und Festigkeit bekommen kann. Manche Schüler leisten später gewiß nur darum weniger, als man erwartet, weil sie fortwährend noch mit den ersten Anfängen zu kämpfen haben. Sie können theils weder richtig lesen, noch schreiben, noch rechnen, nach den elementaren Anforderungen; noch viel weniger sind sie gewohnt, einen ihrer Fassungskraft angemessenen Stoff klar aufzufassen. Jedermann weiß aber, daß, wenn die Grundlage schlecht ist, der ganze künftige Bau leidet, und oft für immer mangelhaft bleibt.

Man könnte einwenden, daß wenn man mit den Sprachen erst im 10. Jahr anfängt, später nicht mehr das bisherige Ziel erreicht werden könne. Allein Beispiele, die das Gegentheil beweisen, sind gar keine Seltenheit; es läßt sich mit Grund erwarten, daß, wenn der Knabe an elementaren Gegenständen eine gesunde geistige Gymnastik gehabt hat, er später schnellere Fortschritte machen kann als früher, sollte aber hier im Allgemeinen ein Deficit herauskommen, so würde die natürliche Folge sein, daß sich die eigentliche Schulzeit hinauf ausdehnen müßte, was in der That kein Unglück wäre und einen schon vielfach ausgesprochenen Wunsch endlich verwirklichen würde.

Man klagt gegenwärtig allenthalben über zu große Anstrengung der Schüler. Ein sicheres Mittel, sie bis zum 10. Jahre davor zu bewahren, wäre offenbar, ihnen bis dahin nur Elementarunterricht zu geben. Die Sache ist jedenfalls so wichtig, daß sie eines Versuchs werth ist.

Auch ökonomische Vortheile wären, wenigstens an manchen Orten, mit dieser Einrichtung verbunden. Beschränkt man sich bis zum 10. Jahr auf die Elemente, so können bis dahin die lateinischen und Realschüler beisammen sein. Man hätte dann keine zwei Schulen und häufig auch keine doppelte Lehrerzahl nöthig. Die öffentlichen Kassen, die ohnedies unter schwerer Belastung seufzen, würden dadurch entweder eine Erleichterung bekommen, oder könnten sie die Ersparnisse zu andern Schulzwecken verwenden. Auch die Zwecke der Erziehung würden dadurch gefördert. Der Unterschied der Stände drückt sich mehr oder weniger auch in den verschiedenen Schulanstalten aus, die für dieselben bestimmt sind, und wird durch sie fortgepflanzt. Je länger nun die Schüler in Einer Schule beisammen sind, desto weniger

schroff wird dieser Unterschied hervortreten. Wenn ein gemeinsamer Stamm lateinische und Realschulen längere Zeit trüge, so würde auch das öffentliche Interesse an diesen Anstalten weniger scharf sich spalten, als dies an manchen Orten der Fall ist. Man würde nicht so leicht auf den einseitigen, beschränkten Standpunkt kommen, als ob der Bürger z. B. nur für die Realschule zu sorgen hätte und die lateinische Schule ihn nichts angehe; als ob nur jene Bürger zu bilden hätte und nicht auch diese. So lange die Realschule noch um ihre Existenz zu kämpfen hatte, konnte man sich ihr Streben nach Trennung erklären. Da sie aber nun gesichert neben ihrer älteren Schwester dasteht, wäre es an der Zeit, auch wieder an eine freundliche und die Sache der ganzen Jugenderziehung fördernde Vereinigung zu denken. Oder wo soll es hinführen, wenn die Trennung immer tiefer hinuntergeht? Man ist an manchen Orten nicht mehr damit zufrieden, daß die lateinischen und Realklassen sich mit dem achten Jahre trennen; auch die untersten Klassen von 6–8 Jahr sollen auseinander gerissen werden. Ja am Ende wird man noch eigene Real- und lateinische Kleinkinderschulen erleben können. Unter dieser Spaltungssucht, die übrigens, gottlob! nicht allgemein ist, gewinnt Niemand. Schüler, Lehrer und städtische Kassen leiden darunter. Es wäre darum Zeit, sich zur gegenseitigen Vereinigung, so weit dies die Zwecke beider Anstalten erlauben, freundlich die Hand zu bieten. Theilweise wird dies erreicht werden, wenn Real- und lateinische Schulen sich erst im 10. Jahre trennen.

2. Die Unterrichtsfächer.

Was gehört in die Realschule, in die Realschule, wie sie sein soll, die ihre Schüler vom 10. Jahr an wenigstens durch 6 Klassen hindurch führt? Dieser wichtige Punkt konnte nicht seine ganze Erledigung finden. Verschiedene Vorschläge, die gemacht wurden, kamen nur theilweise zur Sprache. Als wesentliche Unterrichtsgegenstände für die ideale Realschule wurden bezeichnet: Religion, deutsche, französische und englische Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie, mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen; Mathematik und praktisches Rechnen; Naturgeschichte, Physik und Chemie, Zeichnen, Schreiben, Gesang und Turnen. Von verschiedenen Seiten her wurde noch dieses und jenes gewünscht, z. B. Psychologie, Anthropologie, Logik, Technologie. Allein die Versammlung kam durch die einschlagenden ziemlich zügellosen Discussionen zu keinem Resultat. Auch darüber sprach man sich nicht im Ganzen aus, ob die oben bezeichneten Fächer als die wesentlichen angesehen werden müssen. Dies sollte in der successiven Berathung geschehen, die aber nur die sprachlichen Fächer, und zwar nur theilweise, umfaßte. Fangen wir mit der negativen Seite der Sache an, und fragen: welche Sprache gehört nicht in die Realschule? Beinahe einstimmige Antwort: die lateinische. Schon in Meißen wurde sie aus den Realschulen als Fremdling hinausgewiesen; doch mit keiner großen Mehrheit. In Mainz forderte man sie noch einmal vor Gericht, was mir als eine unnöthige Grausamkeit erschien. Man muß selbst gegen Feinde

gerecht sein. Der Umstand, daß man so viele Schläge thun muß, bis diese alte ehrwürdige Sprache, durch deren Schätze so viele reich und mächtig geworden sind, endlich todt ist, beweist indessen sehr zu ihren Gunsten; er zeigt, was für ein zähes Leben ihr auch in ihren letzten Kämpfen noch inwohnt. In Mainz hat sie wohl den Gnadenstoß bekommen, es wäre billig ihr dort ein Monument zu setzen. Dem könnte man auch eine Grabschrift geben:

Von einer tapfern Männerschaar,
Die hier zu Mainz versammelt war,
Liegt nun, nachdem man lang gekriegt
Der alte schlimme Feind besiegt,
Dem gleich der hundertköpf'gen Hyder
Ein Kopf gewachsen immer wieder;
So decket ihn mit Ehren zu,
Gott schenk' ihm eine gute Ruh,
Damit er bis zum jüngsten Tag
Sein Haupt nicht wieder heben mag.

Die Gründe für und wider sollen hier nicht wiederholt werden. An manchen Ort gebieten es die Verhältnisse, das Lateinische auch in den Realschulen beizubehalten, es mag nun in ihrer Idee liegen oder nicht. Eine Versammlung kann allerdings erklären, es sei kein wesentliches Unterrichtsfach, aber weiter geht ihre Macht nicht und dazu bedarf es auch keiner großen Debatten. An andern Orten ist die Frage über die Beibehaltung des Lateinischen deßwegen von keinem praktischen Interesse, weil sie bereits in negativer Weise entschieden ist. Die Realschulen verdanken ihre Entstehung dem Bedürfniß, daß der Schüler soviel möglich solche Unterrichtsfächer bekomme, die für sein späteres Berufsleben einen praktischen Werth haben. Denn nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Nun ist klar, daß den Gewerbsleuten, den Kaufleuten u. s. w. die neuen Sprachen im Leben nothwendiger sind, als die alten, deßhalb wollen sie, daß ihnen die sprachliche Bildung an jenen beigebracht werde. Der formelle Werth des Lateinischen kommt hier gar nicht mehr in Betracht. Und wenn er noch viel größer wäre, als er ist, wir würden nichts desto weniger die entschiedene Forderung an die Realschulen machen sehen, statt der lateinischen Sprache die neuen aufzunehmen. Diskussionen darüber kommen wenigstens bei uns zu spät. Keinenfalls scheint mir die Sache so wichtig, daß sie leidenschaftliche Ergießungen anregen sollte. Für eine solche halte ich eine, übrigens von einem Nicht-Reallehrer gehaltene feurige Rede, die großen Beifall erndete. Lateinische und Realschule, alte und neue Sprachen wurden einander gegenübergestellt, und darzuthun gesucht, daß diese einen ebenso gründlichen, ebenso geistbildenden Unterricht gestatten, als jene. Wir wollen dies gerne glauben, aber nicht vergessen, daß sich solche Behauptungen auf die That stützen müssen, wenn sie einen Werth haben sollen; wir wollen mit allem Ernst streben, daß jene Gleichstellung sich auch in Wirklichkeit zeige; indessen aber, in unserem eigenen Interesse, nicht vergessen, daß die moderne

Philologie noch lange und viel in Absicht auf gründliche Durcharbeitung, Umfang und Bestimmtheit des Unterrichtsmaterials von der alten schon Jahrhunderte lang cultivirten Sprachwissenschaft zu lernen hat, bis sie mit Grund hoffen kann, die beiderseitigen Leistungen und Erfolge gleichgestellt zu sehen.

Bei der Entscheidung über die aufzunehmenden fremden Sprachen, entstand wegen des Englischen eine längere Debatte. Von einer Seite her wurde die Behauptung aufgestellt, die Nothwendigkeit der Aufnahme des Englischen in den Kreis der wesentlichen Realschulfächer könne nicht aus der Idee der Realschule abgeleitet werden. Dieser Ansicht trat die Versammlung beinahe einstimmig entgegen, indem sie sich für zwei fremde Sprachen, und zwar für französisch und englisch erklärte, aber, was hier immer in Erinnerung gebracht werden muß, nur in einer vollständigen Realschule, wo der Schüler vom 10. Jahr an wenigstens 6 Klassen durchläuft. Wer das Wesen der Realschule unbefangen ins Auge faßt, wird diese Abstimmung entschieden gut heißen. Die Realschule will ihre Bildung auf moderne Grundlagen gründen, und da alle wahrhaft humane Bildung eine sprachliche sein muß, auf moderne Sprachen. Wie könnte nun die Realschule eine Sprache ausschließen, die wohl die reichste Literatur besitzt, die in der Prosa den Höhepunkt der neuen Zeit, ja wie die Engländer meinen, aller Zeiten erreicht hat? Zudem liegt uns der Genius der englischen Sprache und ihrer Werke näher, wir fühlen uns mehr dadurch angesprochen, als dies beim Französischen der Fall ist, wir fühlen die Stammverwandtschaft. Das Englische bietet auch für die Jugendlektüre eine viel reichere und in mancher Beziehung gesundere Ausbeute dar, als das Französische. Würde es sich um die Ausscheidung der einen oder andern Sprache handeln, so müßte man in dieser Beziehung eher auf das Französische verzichten. Allein in grammatischer Hinsicht ergänzt die französische Sprache wieder die englische, und so gehen sie beide, sich gegenseitig unterstützend, zweckmäßig neben einander her. Will die Realschule es sich zur Aufgabe machen, vor andern das Bürgerthum zu heben und zum rechten Bewußtsein seiner selbst zu bringen, so ist wieder hiezu eines der geeignetsten Mittel der Unterricht in einer Sprache, die von den freisten Bürgern der Erde gesprochen wird. Soll die Realschule bei ihren Bildungsmitteln auch den künftigen Beruf ihrer Schüler möglichst berücksichtigen, so kann sie eine Sprache nicht entbehren, die für alle Lebenskreise, zu denen ihre Schüler sich bestimmen können, ausgezeichnete und zum Theil die besten Hilfsmittel darbietet; eine Sprache, die in einem ganz andern Sinn Weltsprache geworden ist, als die französische; von der man sagen kann, wie Karl V. von seinem Reich, daß in ihrem Gebiete die Sonne nicht untergehe. Französisch müssen wir hauptsächlich auch wegen des lebhaften Verkehrs mit Frankreich lernen. Die Zeit kommt immer näher, wo uns Amerika ebenso wichtig wird als Frankreich und wohl noch nothwendiger. Darum müssen wir uns auch um seine Sprache bekümmern.

Dieselben Gründe, zum Theil noch dringendere, sprechen auch für die

Aufnahme des Englischen in den lateinischen Schulen, was hier indessen nicht näher ausgeführt werden kann.

Zu den ansprechendsten und fruchtbarsten Verhandlungen der Versammlung darf man wohl die über den Unterricht in der Muttersprache rechnen. Es war, als ob jeden der Gedanke durchdrungen hätte „hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft, die halte fest in deinem ganzen Herzen." Obgleich nicht besonders besprochen wurde, welches Fach in den Realschulen das Hauptfach sein soll, so darf man doch, nach dem Eindruck, den diese Besprechung auf die ganze Versammlung machte, behaupten, es sei ihre Ansicht, daß die Muttersprache das lebendige Centrum sein müsse, um das sich der Realunterricht zu drehen habe; die Muttersprache aber nicht die todte, gerippartige, gleich von vorne herein durch das grammatikalische Secirmesser zergliederte, sondern die lebendige, das lebensvolle Produkt eines lebendigen Ganzen, mit Fleisch und Blut. Der Unterricht in der deutschen Sprache, darauf wurde der Nachdruck gelegt, muß auf Herz und Verstand, auf die ideale, ethische und religiöse Seite des Schülers wirken. Darum muß er eine tüchtige Lektüre haben, den gegebenen Stoff klar auffassen, und mündlich und schriftlich wieder geben lernen; er muß, wenn auch durch noch so zarte Fäden, bald das Einzelne mit dem Ganzen verbinden, wie durch nähere Herbeiziehung des Verfassers, durch Angaben von Jahreszahlen u. drgl. bis man ihm endlich größere Gruppen in Zusammenhang vorführen und zuletzt einen geordneten literarhistorischen Unterricht geben kann. Die Theorie die hierauf kommen mag, die Grammatik selbst wird dann kein leeres Gerippe mehr sein, und der Schüler wird sich endlich im Stande sehen, einzelne Kunstwerke ganz und nach allen Seiten hin nach Inhalt, Form, Verhältniß zur ganzen Zeit, zur politischen und Culturgeschichte aufzufassen und zu beurtheilen. Die schriftlichen Uebungen laufen neben her. Wenn der Schüler so geistig recipirt und verarbeitet hat, wird auch die Gedankenarmuth nicht mehr so fühlbar sein, die man bei Aufsätzen jüngerer Leute so vielfach bemerkt.

Ein sehr beredter Vortrag führte diese Ansichten weiter aus und die ganze Versammlung hat durch ihren Beifall mit dem sie denselben aufnahm, gezeigt, daß sie damit einverstanden sei.

Zu einem solchen Unterricht muß man aber auch die rechten Lehrer haben.

3. Die Bildung der Lehrer.

Dieser Gegenstand kam zu keiner förmlichen Besprechung, es wurden nur Wünsche geäußert. Vor allem schien sich eine entschiedene Abneigung gegen das Fachlehrer-System kund zu geben; es wurde bestimmt ausgesprochen, daß diese Einrichtung den Erfolg eines guten Unterrichts und einer gesunden Erziehung vereitle; namentlich leide die Pietät der Schüler darunter. Dann müssen aber die Examen anders eingerichtet werden. Man solle in einzelnen Fächern nicht mehr so hohe Forderungen machen, daß z. B. in der Mathematik Aufgaben gestellt werden, an denen Leute vom Fach Monate lang zu arbeiten hätten. Dagegen sei mehr auf allgemeine

Bildung, namentlich auf sprachliche zu dringen. Bei dieser Gelegenheit wurde den Universitäten der Vorwurf gemacht, sie thun zu wenig für die eigentliche Vorbildung des Reallehrers, namentlich was die Studien der deutschen Sprache beträfe. Dieser Vorwurf scheint mir ungegründet zu sein. Es gibt ja beinahe keine deutsche Universität mehr, wo deutsche Sprache und Literatur nicht durch besondere Lehrer bedacht wären. Aber man erkundige sich einmal, wie viele Realamtscandidaten aus freiem Antrieb ihre Vorlesung anhören! Wenn sie nicht in einem Seminar sind, wo ihnen ein gewisser Cyklus von Lektionen vorgeschrieben ist, beinahe keiner. Diese allerdings betrübende Erscheinung hat ihren Grund nicht in der Einrichtung der Universitäten, sondern hauptsächlich in der Art der Examen. Der Candidat treibt das, worauf hauptsächlich gesehen wird. Und da man bisher auf Mathematik und Naturwissenschaften entschieden das Hauptgewicht legte, als ob diese Fächer allein oder vorzugsweise den Reallehrer ausmachten, so ist ganz natürlich, daß sich die meisten um sprachliche Studien wenig bekümmerten, und sie jedenfalls als etwas Untergeordnetes betrachteten. Dieser Zustand wird so lange nicht anders werden, als man nicht anerkennt, daß die Jugendbildung vorzugsweise eine sprachliche Grundlage haben muß, daß man deßwegen hauptsächlich sprachlich gebildete Lehrer nöthig hat, die aber, als Klassenlehrer zugleich das ganze Gebiet des Realunterrichts überschauen und beurtheilen können, damit sie ihrem Unterricht Einheit und Ebenmaß zu geben verstehen.

Auch darüber kamen Aeußerungen vor, ob der künftige Reallehrer die lateinischen oder die Realschulen durchlaufen solle. Einige Stimmen entschieden sich für die letztern, hauptsächlich aus dem Grunde, weil sonst der Lehrer keine rechte Anhänglichkeit und Liebe zu seiner Schule bekomme. An sich scheint es ganz natürlich zu sein, daß jede Schule ihre künftigen Lehrer sich selbst vorbilde; allein wenn man an die Reallehrer vorzugsweise die Anforderung einer gründlichen philologischen Bildung stellt, wozu doch wenigstens Kenntniß des Lateinischen gehört, welche die Realschulen nicht geben, so wird der künftige Realamtskandidat auf die lateinischen Schulen angewiesen werden müssen. Die Bemerkung, daß er dann keine rechte Liebe für seinen späteren Beruf bekomme, scheint mir faktisch eben durch die Männer, welche diesen Einwurf hervorgehoben haben, widerlegt zu sein. Gerade sie, so entschiedene Freunde der Realschule, sind aus den lateinischen Schulen hervorgegangen. Dieser ganze Gegenstand verdankt indessen, daß ihm die nächste allgemeine Versammlung eine besondere gründliche Besprechung widmet.

Mögen bis dahin die in Mainz ausgestreuten Körner unter günstigem Regen und Sonnenschein von oben fröhlich gedeihen!

Dr. Wildermuth.

2. Schulnachrichten.

Neue Einrichtung der polytechnischen Schule zu Stuttgart.

(Bekanntmachung des K. Ministeriums des Innern ꝛc.)

Die polytechnische Schule, welche den öffentlichen Unterricht in den wissenschaftlichen und artistischen Grundlagen der technischen und industriellen Berufsarten gewährt, hat theils in Folge der fortgeschrittenen Entwicklung der Realschulen, theils in Folge der höheren Anforderungen, welchen nach dem Stande der gewerblichen Verhältnisse des In- und Auslandes diejenigen zu genügen haben, die sich einem technischen Berufe widmen wollen, in mehrfachen Beziehungen eine veränderte und erweiterte Einrichtung erhalten, worüber mit Hinweisung auf die Bekanntmachung vom 2. Januar 1840 (Reg.-Bl. S. 16 ff.) Nachstehendes zur öffentlichen Kenntniß gebracht wird:

I. Der frühere erste (vorbereitende) Jahreskurs für Schüler im vierzehnten Lebensjahr ist aufgehoben und die Aufgabe, welche demselben zugetheilt war, ist den Oberrealklassen überwiesen. Es werden daher in die polytechnische Schule nur Zöglinge aufgenommen, welche wenigstens in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Lebensjahres stehen.

II. Für die Gewerbelehrlinge und Gehülfen (sog. Winterschüler) ist eine besondere Anstalt, die Winterbaugewerbeschule errichtet worden, und sind dieselben in Folge hievon aus der polytechnischen Schule ausgeschieden.

III. Der Unterricht in der polytechnischen Schule theilt sich nunmehr in fünf Jahreskurse, von welchen der letzte hauptsächlich nur für eine weitere Ausbildung der Bauzöglinge bestimmt ist.

Der Normal-Lehrplan ist folgender:

I. Classe.	Im Winterhalbjahr: wöchentlich.		Im Sommerhalbjahr: wöchentlich.	
Niedere Analysis	6	Stunden.	6	Stunden.
Ebene u. sphärische Trigonometrie	7	—	—	—
Analytische Geometrie	—	—	6	—
Beschreibende Geometrie . . .	6	—	8	—
Deutsche Sprache	4	—	4	—
Französische Sprache	4	—	4	—
Religion	1	—	1	—
Freihandzeichnen	4	—	4	—
Planzeichen	2	—	2	—
Tuschübungen	—	—	2	—
	34	—	37	—
II. Classe.				
Höhere Analasis	4	—	4	—
Analytische Geometrie (Fortsetzung)	4	—	—	—

	Im Winterhalbjahr: wöchentlich.		Im Sommerhalbjahr: wöchentlich.	
Praktische Geometrie	—	Stunden.	6	Stunden.
Beschreibende Geometrie (Forts.)	4	—	—	—
Zoologie	4	—	—	—
Botanik	—	—	4	—
Botanische Excursionen . . .	—	—	2	—
Elementarmechanik in Verbindung mit den Elementen der Physik	6	—	6	—
Deutsche Sprache und Literatur	2	—	2	—
Französische Sprache	2	—	—	—
Englische Sprache	4	—	4	—
Freihandzeichnen	4	—	—	—
Maschinenzeichnen	—	—	4	—
Ornamentenzeichnen	—	—	2	—
Architekturzeichnen	2	—	4	—
—:·	36		38	
III. Classe.				
Praktische Geometrie	—	—	3	—
Mineralogie und Geognosie . .	4	—	4	—
Excursionen hiezu	—	—	2	—
Physik	4	—	4	—
Chemie und chemische Technologie	6	—	6	—
Maschinenkunde in Verbindung mit höherer Mechanik	6	—	6	—
Deutsche Sprache und Literatur .	2	—	2	—
Englische Sprache	2	—	—	—
Maschinenzeichnen	6	—	6	—
Ornamentenzeichnen	2	—	2	—
Architekturzeichnen	2	—	2	—
—:·	34	—	37	—
IV. Classe.				
Praktische Geometrie	—	—	3	—
Mineralogische Uebungen . . .	2	—	2	—
Physikalische Uebungen	3	—	3	—
Chemische Uebungen	9	—	9	—
Maschinenkunde (Fortsetzung) .	3	—	5	—
Mechanische Technologie . . .	4	—	2	—
Berechnen und Projektiren von Maschinen	6	—	6	—
Baukonstruktionslehre	6	—	6	—
Bearbeitung constructiver Aufgaben und Modelliren . . .	2	—	8	—
Baumaterialienlehre	2	—	2	—
Vorträge über antike Bauordnungen	2	—	2	—

	Im Winterhalbjahr: wöchentlich.		Im Sommerhalbjahr: wöchentlich.	
Geschichte der antiken Kunst . .	4	Stunden.	2	Stunden.
National-Oekonomie	4	—	—	—
Maschinenzeichnen u. Modelliren	6	—	6	—
Ornamentenzeichnen und Modelliren	4	—	4	—
Architekturzeichnen	4	—	6	—
—:·	61		64	

V. Classe.

Straßen-, Wasser- u. Brückenbau	6	—	4	—
Hochbaukunde mit Projektiren .	8	—	12	—
Kostenvoranschläge	2	—	2	—
Baupolizeigesetze	2	—	—	—
Pyrotechnik	4	—	—	—
Vergleichende Geschichte der Literatur und Baukunst . . .	4	—	2	—
Bergbau und Metallurgie . .	2	—	2	—
Excursionen für die Ingenieure .	—	—	4	—
Dergleichen für die Architekten .	—	—	4	—
Zeichnungen von Straßen-, Wasser- und Brückenbauten . .	4	—	6	—
Architekturzeichnen	4	—	4	—
—:·	36		40	

In den beiden ersten Kursen sind von den ordentlichen Schülern in der Regel alle Lektionen und Uebungen zu besuchen, in den weiteren Kursen dagegen nur diejenigen Lektionen und Uebungen, welche für die einzelnen der künftigen Berufsarten nöthig oder von Nutzen sind, worüber die Studienplane das Nähere vorschreiben.

Den Handelszöglingen wird ein besonderer Unterricht in folgenden Fächern ertheilt:

Kaufmännische Arithmetik mit Münz-, Maaß- und Gewichtskunde in	3	Stunden.
Buchführung, Handelslehre und Correspondenz in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache in . . .	8	—
Waarenkunde in	1	—
Handels- und Wechselsrecht nebst Wechsellehre in	2	—
Handelsgeographie in	3	—
Englische Sprache in	4	—
Italienische Sprache in	5	—
Schönschreiben in	2	—
—:·	28	Stunden.

Sämmtliche Zöglinge erhalten wöchentlich in zwei Abenden Unterricht im Turnen.

IV. Das Lehrerpersonal besteht:
in dem Vorstand, welcher zugleich erster wissenschaftlicher Hauptlehrer ist,
in sieben weiteren wissenschaftlichen Hauptlehrern,
für die mathematischen Fächer, für die Naturgeschichte, für Mechanik und Physik, für Chemie und für die Fächer der Baukunde,
in zwei artistischen Hauptlehrern für die verschiedenen Arten des Zeichnens und Modellirens,
in einem Lehrer der speciellen Handelsfächer,
— — — für deutsche Sprache,
— — — der französischen Sprache,
— — — der englischen Sprache,
— — — der italienischen Sprache,
— — — der Schönschreibekunst
— — Hülfslehrer für das Maschinenzeichnen und Maschinen modelliren.

Außerdem werden bestellt:
zwei Repetenten für die reine Mathematik und für die praktische Geometrie, und für die Uebungen in letzterer ein weiterer Assistent,
ein Repetent für Chemie, welcher zugleich Assistent des betreffenden Lehrers ist, und
ein Repetent für Physik und Mechanik, zugleich Assistent der betreffenden Lehrer.

V. Die Zöglinge der Anstalt theilen sich:
A. in ordentliche, d. h. solche, welche in allen oder einzelnen Kursen alle ihrem künftigen Beruf entsprechende Unterrichtsstunden regelmäßig besuchen, und in außerordentliche, welche nur einzelne Fächer in den verschiedenen Kursen benützen.

Die außerordentlichen Schüler haben keinen Anspruch auf die Theilnahme an den Repetitorien und Examinatorien und auf die Correktur der Hausaufgaben; sie können bei den Preisen und Stipendien nicht concurriren und werden in der Regel auch räumlich von den ordentlichen Zöglingen getrennt.

B. Nach ihren Berufsarten widmen sich die ordentlichen Zöglinge.
a) einem mechanisch technischen Beruf, wie die künftigen Architekten, Civil-Ingenieurs, Mechaniker, Maschinisten,
b) einem chemisch technischen, wie die Berg- und Hüttenleute, Pharmaceuten, Fabrikanten,
c) dem Lehramt an obern und niedern Real- und technischen Schulen,
d) der Handlung, wie Kaufleute und Buchhändler.

Außerdem können künftige Kameralisten, Forstleute, Landwirthe, Militärs, Geometer, Lithographen, Ciseleure, Graveure, Modelleure, Zimmermaler 2c. an dem Unterricht in dem einen und andern Kurs Theil nehmen.

Für die ordentlichen Zöglinge der vorgedachten vier Hauptberufsarten sind die ihrer künftigen Bestimmung entsprechenden Studienplane festgesetzt, welche sie einzuhalten haben.

Vor dem Eintritt in die Anstalt haben die ordentlichen Zöglinge

sich einer Aufnahmeprüfung zu unterwerfen, wobei von ihnen folgende Vorkenntnisse gefordert werden:

a) Arithmetik mit Einschluß der Quadrat- und Cubikwurzeln, der Buchstabenrechnung, der Gleichungen vom ersten und zweiten Grade und der Logarithmen;
b) Geometrie und Stereometrie;
c) der Hauptsätze der ebenen Trigonometrie;
d) Bekanntschaft mit der französischen Formenlehre, richtige Uebersetzung eines leichteren französischen Abschnitts ins Deutsche und eines leichteren deutschen Abschnitts ins Französische;
e) in der deutschen Sprache: Fähigkeit sich mündlich über Gegenstände aus dem Ideenkreise der bisher besuchten Schule richtig und deutlich auszudrücken, und schriftliche Bearbeitung eines leichteren (historischen) Thema ohne Fehler gegen die Orthographie und die Regeln der deutschen Wort- und Satzbildung;
f) Bekanntschaft mit den Hauptperioden und den Hauptbegebenheiten der allgemeinen und der vaterländischen Geschichte;
g) Kenntniß der Grundzüge der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie; endlich
h) Uebung im geometrischen (Linear-) und im Freihand-Zeichnen.

Das Vorrücken in einen höheren Kurs ist durch genügende Erstehung einer Promotionsprüfung, bedingt.

In die beiden ersten (vorbereitenden) Kurse werden nur unter ganz besonderen Umständen außerordentliche Schüler aufgenommen, worüber der K. Studienrath entscheidet.

Bei den höheren Kursen findet diese Beschränkung nicht statt, es hat aber ein außerordentlicher Schüler jedenfalls diejenigen Vorkenntnisse nachzuweisen, ohne welche er die von ihm gewählten Fächer nicht mit Nutzen besuchen könnte.

Da das Schuljahr mit dem Herbst beginnt, so findet eine Aufnahme in der Regel nur in diesem Zeitpunkte statt.

Jeder neu Eintretende hat sich unter Vorlegung eines Sittenzeugnisses bei dem Vorstand der Anstalt zu melden, welcher ihm, wenn seine Aufnahme erfolgt ist, neben einem Exemplar der Disciplinar-Gesetze eine mit dem Namen bezeichnete Karte einhändigt, worauf außer den Lehrfächern, welche der Zögling zu besuchen hat, auch das Unterrichtsgeld bemerkt ist.

Jeder ordentliche Zögling hat jährlich 30 fl. Unterrichtsgeld in halbjährlicher Vorausbezahlung an die Anstaltskasse zu entrichten, außerordentliche bezahlen für jede wöchentliche Unterrichtsstunde halbjährlich 1 fl. voraus, jedoch wenn sie mehr als 15 wöchentliche Stunden besuchen, nicht mehr als ein ordentlicher Schüler.

Bei nachgewiesener Mittellosigkeit findet ein gänzlicher oder theilweiser Nachlaß der Unterrichtsgelder statt, welcher jedoch immer an die unerläßliche Bedingung guter Zeugnisse über Fleiß und sittliches Betragen geknüpft ist.

Zeugnisse über Fleiß, Fortschritte und Sitten werden den ordentlichen

Schülern auf Verlangen, am Ende eines jeden Halbjahrs eingehändigt; die außerordentlichen Schüler erhalten nur Zeugnisse über die Frequentirung der Schule.

Eine öffentliche Prüfung findet am Ende eines jeden Schuljahrs statt; am Schlusse derselben werden Preise und Belobungskarten an diejenigen Zöglinge vertheilt, welche sich durch Kenntnisse und Wohlverhalten auszeichnen.

VI. Die Lehrmittel der Anstalt, wofür zureichende Summen ausgesetzt sind, bestehen in einer Bibliothek, in einem chemischen und einem physikalischen Apparat, in einer Sammlung mathematischer Instrumente, in einer Sammlung von Maschinen- und Baumodellen, in einer naturhistorischen und einer Waaren- und Produkten-Sammlung; auch besteht eine mechanische Werkstätte mit der nöthigen Ausrüstung zu Versuchen und zu Uebungen der Zöglinge.

---

3. Pädagogische Zeitschriften.

Auch das Jahr 1847 brachte wieder einige Veränderungen in der pädagogischen Journalistik. Zwar ist die (auch in der Mittelschule II, S. 603 angekündigte) „Zeitschrift für das Realschulwesen von Dielitzsch, Kapff und Kühner" nicht erschienen und dem Vernehmen nach ganz aufgegeben; Loof's pädag. Literaturzeitung hat aufgehört und an ihre Stelle tritt eine „pädagogische Monatschrift von Löw und Körner" (Aschersleben, bei Laue), von so entschieden freisinniger Richtung, wie ihre Vorgängerin; einige untergeordnete Blätter sind eingegangen; das Museum des rheinisch-westphälischen Schulmänner-Vereins hat wenigstens den Verlag gewechselt, und man weiß noch nicht, wo es heuer herauskommt. Dagegen hat die Redaktion der Gymnasialzeitung in Berlin mit dem ersten Quartalheft einen tüchtigen Anfang gemacht, besonders zeigt sich darin Herr Prof. Mützell sehr thätig; die „Berliner Jahrbücher für Erziehung und Unterricht" (hauptsächlich für die Volksschule), herausg. von mehrern Lehrern Berlins (Bloch u. A.) haben einen neuen Aufschwung genommen; wenn jedoch diese Zeitschrift S 223 behauptet, die „Mittelschule" habe außer dem Titel und Verlag auch die Redaktion geändert, so ist dies ein Irrthum, wie die Vergleichung mit dem II. Jahrg. beweist. — Auch die Jugend ist mit einer neuen Zeitschrift bedacht worden unter dem Titel: Neue illustrirte Kinderzeitung von C. Mücke (Erfurt, bei Bartholomäus) in 12 Heften à 5 Sgr. oder 18 kr., die sich im 1. Heft recht gut anläßt. Sie will, nach Art der früheren Jugendbeschäftigungen von Klumpp u. A., Unterhaltung, Belehrung und Selbstbeschäftigung der Jugend verbinden, indem sie mit Erzählungen, Gedichten, Angabe von Spielen, naturgeschichtlichen Erklärungen, wozu colorirte Bilder mit einem Blatt zum Nachcoloriren gegeben sind, Räthseln, Gesprächen und kleinen Kunststücken abwechselt. Nach einem Gespräch über Graf Eberhard im Bart zu schließen, scheint die Redaktion den Fehler glücklich zu vermeiden, daß man im Buche mit Kindern zu kindisch spricht. Wir wünschen der Zeitschrift guten Fortgang.

I. Abhandlungen.

Das Verhältniß zwischen Gedächtniß und Urtheilskraft, zur Berücksichtigung bei den Gelehrtenschulen.

Von Oberschulrath Dr. Friedemann zu Idstein, Herzogthum Nassau.

Indem ich der Einladung der Redaction mit dem gegenwärtigen Beitrag zu entsprechen suche, darf ich nicht unbemerkt lassen, daß sie einem amtlichen Gutachten über die neue Organisation der Gymnasien des Herzogthums Nassau entlehnt sind, welches ich im Herbst 1844 erstattete, jedoch nur nach den allgemeinsten Gesichtspunkten, nach deren Anerkennung oder Verwerfung von Seiten des herzogl. Staats-Ministeriums, wie die Natur der Sache es erforderte, erst die Einzelnheiten weiter ausgearbeitet werden sollten.*) Daher kommt es, daß die Anwen-

*) Wie bei solchen Gelegenheiten die Ergebnisse der neuesten Erfahrungen, literarischen Produkte rc. mit Sicherheit und Ausgiebigkeit durch die Regierungen und ihre Organe gewonnen werden können und sollen, hat Mager kürzlich in 9 Punkten für Conferenzen über das Verhältniß der Naturwissenschaften in der Pädag. Revue von 1847, März S. 197 ff. dargelegt. Freilich kann so Etwas nicht in Tagen und Wochen bewältiget werden; aber auf ähnliche Weise muß verfahren werden, wenn man überhaupt dazu ernstlichen Willen hat. Das ist von jeher meine Ueberzeugung gewesen und ich hoffe, darauf bei anderer Gelegenheit weiter zurück zu kommen, wo ich zu zeigen suchen werde, daß und wie Regierungen feste und permanente Commissionen bestellen müssen, um aus dem Gremium der Lehrer, d. h. der nächsten Techniker und Experten, unter Leitung eines gleichfalls technischen Regierungsorgans, ununterbrochen die täglich sich herausstellenden, oft wechselnden Resultate aller Theile der theoretischen und praktischen Schulwissenschaften bei den Lehranstalten jeder Art zweifellos

dung auf die Lehrgegenstände, Uebungen, Aufgaben ꝛc. hierbei noch ganz fehlt.*)

Was seit jener Zeit auf dem Gebiete des Gelehrtenschulwesens erschien, möchte geeignet sein, die Aufmerksamkeit immer wieder auf die gehörige Berücksichtigung der jugendlichen Körper- und Geisteskräfte zurück zu lenken und so gibt diese Veröffentlichung gelegentlicher Grundgedanken vielleicht weitern Anlaß zu Verständigungen. Ohne Anspruch auf originelle Neuheit und Vollständigkeit zu machen, sollen dabei doch wenigstens einige alte und eingewurzelte Hauptübel da, wo sie noch nicht völlig

---

zu erfahren. Nur muß der Leiter nicht ein blos formeller Geschäftsmann sein, sondern gleichmäßig Experter, um sich mitten in alle Fragen versetzen und Alles am Schlusse gehörig resumiren zu können. Auch hierüber verbreitet sich ein Paragraph meines Gutachtens ausführlich, nach eigenen und fremden Erfahrungen. Der preußische Staat, der viel einschlagende Mittel besitzt, hat doch noch Nichts dieser Art.

*) Im Frühjahre 1844 wurde nämlich eine Commission in Wiesbaden von verschiedenen Regierungsbeamten zusammenberufen, um eine Revision des Lehrplans für die Gelehrtenschulen v. J. 1817, welcher zu seiner Zeit viel Gutes enthielt, und neben den preußischen Edicten das erste Beispiel einer gehörigen allseitigen Organisation darbot, für die neuen Verhältnisse vorzunehmen, welche durch die schon früher öfters beantragte Erweiterung der Gymnasien jetzt erfordert schien. Bei der gebotenen Eile wurde von mir, gemeinsam mit den beiden Gymnasial-Directoren (Herrn Oberschulrath Dr. Metzler von Weilburg und Herrn Prof. Lex von Wiesbaden), der neue Entwurf binnen dreien Tagen gefertiget. (Herr Regierungsrath Dr. Seebode nahm wegen eines Augenübels an den betreffenden Arbeiten gar keinen Theil.) Da wir keine früheren Vorbereitungen treffen konnten und andere gehoffte Vorlagen nicht fanden, so waren wir nur darauf bedacht, eine gemeinsame Basis für das Allgemeine zu geben und weitere Ausführungen vorzubehalten. Dieser Entwurf ist durch mich abgedruckt worden in Mager's pädagogischer Revue August und September v. 1846 und was dabei desiderirt werden kann, mag durch die vorstehende Bemerkung eine billige Entschuldigung finden. Andere Ausstellungen konnten dort zugleich von mir als völlig irrig beseitigt werden. Von meinem darauf weiter erstatteten umfassenden Gutachten ist ein Paragraph „über Auswahl der Lehrgegenstände für Ideale und Reale Gymnasien“ schon früher, ebenfalls in Mager's Revue, October 1844, gedruckt worden. Ebendarauf beziehen sich auch die beiden Artikel „über Wahl und Folge der alten Autoren in den Gymnasien,“ welche Mager's Revue in 1844 December und 1846 November von mir enthält, und denen noch andere nachfolgen sollen.

erkannt sind, zur Abstellung bezeichnet werden. Ueberhaupt hat auch die besonders berücksichtigte philologisch-grammatische Methode, welche nicht mit der grammatistischen zu verwechseln ist, so wenig wie Nationales mit Rationalistischem, nur von allen ihr eigenthümlichen Fehlern sich zu reinigen, um sich in vollster Geltung zu erhalten, für alle Zeiten, besonders dadurch, daß sie zunächst naturgemäßen Gang befolgt, wie bereits die alten Philologen und Docenten von Aristoteles und Quintilian bis auf Trotzendorf, J. M. Gesner u. A. mit mehr oder minder deutlichem Bewußtsein thaten. Ist doch der menschliche Geist überall in seinem Wesen einer und derselbe, so daß Lehren und Lernen nur nach seinen Gesetzen sich richten kann, und das Ziel verfehlen muß, sobald dieselben verkannt werden. Bei der Menschenbildung muß aber eben der zu bildende Gegenstand, also Körper und Geist der Jugend, die allernächste und allseitigste Rücksicht erhalten. *)

Der Erlaß des herz. Nass. Staats-Ministeriums schrieb der Commission für die Revision des Lehrplans mit Recht vor, darauf zu sehen, daß die geistige Entwickelung des Schülers in gehöriger Gleichseitigkeit geschehen und namentlich das Gedächtniß nicht überladen werden solle. Es ist nicht zu läugnen, daß in dieser Hinsicht immer, noch selbst in neuester Zeit, durch einzelne Lehrer manche Mißgriffe geschehen, aber eben zunächst nur darum, weil psychologische Forschungen über die Natur des Geistes von ihnen weniger angestellt werden, als gerade von Lehrern überhaupt geschehen sollte, und weil bekanntlich die Wissenschaft der Psychologie allerdings zu denjenigen gehört, welche man jetzt noch zu den unausgebildetsten Parthieen der Philosophie zu zählen berechtigt ist. Das alte Sprichwort:

---

*) Der Conrector F. Schultz am Gymnasium zu Weilburg, welcher zu denjenigen meiner Nassauischen Schüler gehört, die mich schon ehedem verstanden, hat in seinem Programm v. J. 1847 „über einige Forderungen der Zeit an eine tüchtige Gymnasialbildung" das Allgemeinste gut zusammengestellt und die gründlichsten Sprecher der Neuzeit aller Art vorgeführt, ohne auf eigenes Eingehen zu verzichten. Zu bedauern ist, daß er durch äußere Beschränkung verhindert wurde, die von Liebig, Carus, Henle, Ideler u. A. eingezogenen Privatgutachten mitzutheilen.

tantum scimus, quantum memoria tenemus, welches seine wohlverstandene Begründung hat, dehnte man ehedem zu weit aus, und Lernen und Wissen wurden deßhalb meist Gedächtnißwerk, zunächst auch darum, weil eine Lehranstalt doch Kenntnisse mittheilen will und soll, und weil gerade für minder begabte und träge Lehrer die leichteste Mittheilungsweise eben jene ist, welche an das Gedächtniß der Schüler allein sich wendet. In neueren Zeiten hat man diesen Unfug bemerkt; wie man aber von einem Extrem zum andern sich bewegt, ehe man die Mitte der Wahrheit findet, hat man sogar alle Gedächtnißübungen aus der Schule verbannt, und dafür besondere Denkübungen, namentlich in der Elementarschule eingeführt, eben weil man noch nicht erkannte, daß beide Geisteskräfte in unzertrennlicher Einheit neben einander wirken.

Die denkenden Pädagogen aller philosophischen Schulen ohne Unterschied, mögen sie die Grundgedanken von Hegel, Herbart oder Beneke in der Psychologie *) adoptiren, haben sich jetzt überzeugt, daß das Gedächtniß nicht, wie es ehedem betrachtet wurde, ein todter und leerer Behälter sei, in welchen man jedes beliebige Ding auf beliebige Dauer niederlegen könne, sondern daß in ihm, wie in dem Meere, eine stets abwechselnde Ebbe und Fluth herrsche, bedingt von Ursachen, welche außerhalb der eigentlichen Gedächtnißsphäre liegen. Wenn man den Schulen häufig den Vorwurf machte, daß sie vieles in futuram oblivionem lehrten, so geschah es, ohne zu erwägen, daß dieß natürlich und sogar wissentlich von ihnen geschehe. Man hat dagegen jetzt erkannt, wie es die tägliche Erfahrung dem schärfer Denkenden hinreichend zeigt, daß das Gedächtniß mit allen anderen Thätigkeiten des Geistes, mit Gefühl, Willen, Urtheilen, in unzertrennlicher Wechselwirkung stehe; wie selbst der Ungebildete nur dasjenige gut im Gedächtniß behält, was sein Interesse berührt, was auf die Befriedigung seiner sinnlichen Wünsche und Zwecke gerichtet ist, oder auch was seine geistigen Ideen anspricht. Wer viel erstrebt, sinnlich oder geistig, wer lebhaftes

*) Vgl. Mager's Aufsatz „was ist Pädagogik?" in der Revue von 1846, Januar, wobei die neuesten literarischen Erscheinungen zur Beurtheilung kommen.

Interesse für gewisse Gegenstände hat, mit einem Worte, wer viel will und denkt, der wird auch viel von dem, was auf die Befriedigung seines Wollens und Denkens hinausgeht, im Gedächtnisse behalten.

Die Genügsamkeit oder die Trägheit des Wollens und Denkens, in dem einen wie in dem andern Gebiete der menschlichen Thätigkeit, wird auch nothwendig Mangel an Erregung des Interesse und dadurch wieder Mangel an Gedächtniß für die einschlagenden Gegenstände hervorrufen. Der menschliche Geist findet in seinen idealen Interessen nur dann Befriedigung, wenn er des genetischen Zusammenhanges und der Gründe und Beziehungen seines Wissens jeder Art sich bewußt wird, wodurch er zu fortschreitender, selbstständiger Thätigkeit sich berufen fühlt. Daher kommt es, daß die Schüler Verstandenes mühelos im Gedächtnisse behalten, während sie sich vergeblich abmühen, Unverstandenes zu merken.

Die Anwendung dieser klaren und einfachen, aber inhaltsvollen und folgereichen Wahrheit auf alle Arten von Unterrichts-Anstalten und auf alle Gegenstände des Unterrichts, sowie auf die einzelnen schriftlichen und mündlichen Uebungen der Production und Reproduction, bildet die Hauptaufgabe der Didaktik und Methodik.

Die Anregung des Denkens bei Kindern und Knaben kommt zunächst durch Eindrücke der Außenwelt. Sinnliche Anschauung und Wahrnehmung, richtiger Gebrauch und geschärfte Uebung der Sinne gehört also auf die niedere Stufe, und zwar eben deßhalb auch noch in die Unterklassen des Gymnasiums. Die Neugierde, Schau- und Hörlust, Wißbegierde ꝛc. der Knaben *) sind unwillkührliche Aeußerungen der natürlichen Thätigkeit dieses Alters, welches, da es noch ganz arm an Kenntnissen und Grundlagen ist, worauf, als auf ein Allgemeines, das Einzelne, was ihnen vorkommt, basirt werden könnte, zunächst an das Gedächtniß gewiesen ist, zum Einsammeln der verschieden-

*) Man vgl. wie z. B. schon Cicero (de Fin. 5, 18. 19.) diesen Wissenstrieb gut schildert: Videmusne, ut pueri ne verberibus quidem a contemplandis rebus perquirendisque deterreantur? ut pulsi recurrant? etc. Funk in Paränes. Bd. 7. S. 20 ff.

artigsten Kenntnisse, zunächst im Kreise des thätigen Lebens und der sinnlichen Natur. Daher das Gedächtniß in der Jugend überhaupt, namentlich im Knabenalter, stärker ist, als die Urtheilskraft, welche erst später reifet.

Wie aber Gedächtniß und Urtheil von der Natur vorzugsweise theils an jüngeres, theils an reiferes Alter gewiesen ist; so lassen sich auch gewisse Gegenstände menschlicher Erkenntniß mehr mit dem Gedächtnisse oder mit dem Urtheile erfassen; ja es bildet sich dadurch die große Differenz des speculativ-rationalen und des empirisch-historischen Wissens. Daher das unsinnige Thun mancher Lehrer und Schüler, welche z. B. Religion und Mathematik blos oder meist mit dem Gedächtnisse fassen wollen. *)

Wie nun der allgemeine Grundsatz der Lehrer, seit Pestalozzi, auf Naturgemäßheit (omnia secundum naturam) gerichtet ist, weil jede Unnatürlichkeit durch Erfolglosigkeit sich selbst rächt; so ist bei dem Lehrplane für Unter- und Ober-Klassen auf das Alter und die Gegenstände zu sehen, um sie nach den vorherrschenden und dazu erforderlichen Geistesfähigkeiten auszuwählen und zu behandeln. Wenn aber auch das Gedächtniß in den Unterklässen vorherrscht und dort ebendeßhalb historische Gegenstände und historische Behandlung vorzugsweise sich geltend machen, während in den Oberklassen der Verstand und das Urtheil besonders thätig ist, so daß dorthin die rationalen Gegenstände und rationale Behandlung gehören; so folgt daraus doch nicht, daß dieß völlig ausschließend geschehen, und in den Unterklassen z. B. der Verstand ungeübt und in den Oberklassen das Gedächtniß unberücksichtigt bleiben soll. Vielmehr müssen alle Thätigkeiten des Geistes überall neben einander unzertrennlich thätig bleiben, nur daß die eine oder die andere stufenweise mehr oder minder hervortritt, was mit um so größerem Erfolge und mit um so geringerer geistiger und leiblicher Anstrengung für die Schüler geschehen wird, je naturgemäßer Alles eingerichtet ist. Demgemäß sind in dem revidirten Lehrplane Memoriren- oder Gedächt-

*) Um den Vorwurf der Uebertreibung abzuschneiden, verweise ich auf die Thatsachen, welche meine Paränesen Bd. I. S. 256 ff. 2. Ausg. Bd. 4. S. 93 ff. darbieten.

niß-Uebungen durch alle Klassen ohne Unterschied aufgenommen worden, jedoch ohne daß das Nähere darüber in der Kürze der Zeit angegeben werden konnte. Daher trug ich später besonders darauf an, daß die sogenannte Ruthardt'sche Methode, welcher man in Preußen und Bayern besondere Aufmerksamkeit widmet, von verschiedenen Lehrern versucht und geprüft werden möchte, und lieferte den Staatsbehörden auf besonderes Verlangen die vollständige Literatur darüber, ohne jedoch Weiteres bis jetzt vernommen zu haben. *)

Alte Witzworte des Mittelalters, wie Hic situs est vir beatae memoriae exspectans judicium, oder die fehlende altera pars Petri, deuten darauf hin, daß man zu allen Zeiten die Thätigkeit und den Werth beider Geisteskräfte gehörig kannte und den Mißbrauch des Gedächtnisses verbannt wissen wollte. Nichtsdestoweniger herrscht die Unsitte jener Verwirrung, wonach Gegenstände des Urtheiles mehr oder allein mit dem Gedächtnisse aufgefaßt werden, noch jetzt, nicht blos in Frankreich **) und Belgien, sondern auch in Deutschland, besonders im Westen und Süden, weniger im Norden, und mehr auf katholischer, als auf protestantischer Seite. Vergl. Paränesen Bd. 4. S. 83 ff. S. 103 ff. Diese Unterrichtsweise ist nämlich insofern für gewöhnliche Lehrer bequemer, als ihre Thätigkeit blos auf mechanisches Abhören des eben so mechanisch Gelernten, d. h. Memorirten, sich beschränkt, wie denkfaule Schüler sich begnügen, das etwaige Pensum schnell

*) Seitdem ist ein neues Ferment hinzugetreten durch Mager's Schrift „über die genetische Methode" (Zürich. 1846), welche ganz besonders auch die Philologie, und zwar nicht etwa blos die moderne, sondern gleichmäßig die antike, berührt. Können doch beide sich gegenseitig nicht ignoriren, am wenigsten, wenn sie auf dem Gebiete des Unterrichts erscheinen. Vergl. meinen Aufsatz in Herrig's und Viehhoff's Archive f. d. Stud. der neueren Sprachen (Elberf. 1847.) Nr. IV. „der modernen Philologie wird fortdauernde Rücksicht auf die antike empfohlen."

**) Das Schreiben eines französischen Schulmannes an einen deutschen über allerlei Gymnasialgebrechen, welches Mager's Revüe (1846. Aug. u. Sept. S. 183 f.) enthält, unter der Aufschrift „zur Gymnasialpathologie," ist nicht erdichtet, sondern wirklich und buchstäblich an mich selbst gerichtet worden im J. 1846, von einem Manne, der zu den literarischen Notabilitäten seiner Gegend gehört, und, wenn ich seinen Namen nennen wollte, als ein auch in Deutschland geachteter sich ausweisen würde.

noch vor der Lection in's Gedächniß zu fassen, und sich dann beschweren, daß denkende Lehrer, die ihre Schüler auch zum Denken bringen wollen, sie durch allerlei Kreuz- und Quer-Fragen irre machten, während denkende Schüler von mechanischen Lehrern, welche auf Worten und Sylben bestehen, wahrhaft gequält werden.*)

Aus ähnlichen Mißgriffen und Verwechselungen datiren sich die vielfachen Klagen über die Geistesqualen der akademischen Maturitätsprüfungen, besonders in Preußen und Frankreich. Daher sind die Selbstmorde zu erklären, welche diesseits und jenseits des Rheines bei überreiztem Ehrgefühle an Gymnasien vorkommen. Vergl. die Schriften: „Karl von Hohenhausen" (Braunschweig, 1846) und A la mémoire de mon malheureux fils H. Isnard, mort pendant les épreuves du baccalauréat (Marseille, 1843). **)

---

*) Wie viele Commentare der neuesten Zeit zu Autoren und Chrestomathieen, selbst von namhaften Verfassern, könnte man aufführen, worin diese Verwechselung unaufhörlich wiederkehrt, und den Knaben und Jünglingen Dinge erklärt, vorgekauet und demonstrirt werden, die sie bei dem mäßigsten Gebrauche des eigenen Verstandes und einiger Anwendung ihres bereits gewonnenen Wissens sofort selbst finden, und deßhalb eben darüber sich wundern, daß so Etwas nur Stoff zu einer Anmerkung liefern kann. Exempla sunt odiosa, sed in promptu. Wenn die philologischen Schulschriftsteller nicht zu diesem Bewußtseyn gelangen, verschulden sie es namentlich, daß von der Philologie der Verdacht pädagogischer Stupidität und Pedanterie nicht entfernt werden kann, sondern sedet aeternumque sedebit. Doch werden Charactere, wie der Dr. Tit. Pomp. Sylbenstecher, den Gutzkow uns kürzlich noch vorführte, täglich seltener werden. Der scharfe Characteristiker hat bei der Schilderung des Ministeriums Altenstein eine Episode über die Gymnasiallehrer, besonders Berlins, die er wohl aus eigener Anschauung kennt, eingeschaltet, und bei manchen Uebertreibungen doch auch manche beherzigungswerthe Wahrheit gesagt. Es gibt allerdings Zeiten, Orte und Personen, wo es noch immer heißt: Difficile est Satyram non scribere.

**) Wenn es wahr ist, was Gervinus behauptet, daß unter 100 Examinatoren kaum 99 ihre schwere Kunst gehörig verstehen, dann hat freilich vielleicht oft die Anwendung mehr Schuld, als das Gesetz, an allerlei Verkehrtheiten. Mir ist bei den verschiedenartigen Gesetzen, die ich theils beantragt, theils verfaßt, theils angewendet habe, immer dies Hauptsache gewesen, daß diese akademische Maturitätsprüfung nur eine Versetzungsprüfung in eine höhere Classe wäre, folglich auch nur auf Forderungen des letzten Jahrespensums sich beziehen könnte, ein Reassumiren aller früheren Pensen,

Neben Mißgriffe, welche der Vollzug dieser Prüfungen mit sich führen kann, ist in neueren Zeiten auch eine falsche Wissenschaftlichkeit getreten, welche die Lehrbücher der Gymnasien mit einer Unzahl von Einzelheiten überladen hat, sowohl für rationale als für historische Gegenstände, statt dahin nur prägnante Hauptsachen in systematischer Uebersicht zu bringen, zu gleich leichter Auffassung für Verstand und Gedächtniß. Der Kopf eines Knaben, selbst bei mittleren Talenten, wird mit Freudigkeit Alles fassen, was seiner Wißbegierde dargeboten wird, sobald durch wohl organisirte Gliederung des Einzelnen das Ganze ihm überschaulich und durchdringlich gemacht wird. Alle wahrhaft bildende Geistesthätigkeit beruhet auf dem steten Wechsel des Reizes von Streben und Befriedigung, von Aufgabe und Lösung. Darnach muß aller theoretische Unterricht und jede productive Uebung für Styl rc. berechnet sein. Denn hierdurch wird das erforderliche Interesse für den Gegenstand erweckt und wach erhalten, selbst bei jugendlichen Spielen, geschweige bei ernsteren Anstrengungen. Diese falsche Wissenschaftlichkeit, *) wobei mas-

---

besonders zu augenblicklicher Vollständigkeit aller Einzelheiten, menschliche Gedächtnißkräfte, selbst der Jugend, übersteige.

*) Ihre Quelle liegt in der Verwechselung der absoluten Wissenschaft des Gegenstandes und der relativen Wissenschaft für Schulzwecke, nach den verschiedenen Abstufungen, worin sich, wie in concentrischen Kreisen, das Quantum allmählich erweitert, ohne jedoch irgendwo über den geschlossenen Kreis in das Gebiet der reinen Fachwissenschaft, welche der Universität rc. angehört, hinaus zu gehen, und ohne irgendwie bei der Auswahl Elemente aufzunehmen, welche nicht zu den Bildungszwecken der Schule gehören. Der Mißbrauch kann also gleichmäßig bei den Sprachen und bei den Realien geschehen. Von diesen Prämissen ausgehend, welche ich vor langen Jahren in den Beiträg. z. Verfass. u. Verwalt. d. Gymnas. (Weilbg. 1832 ff.) aufstellte, und weil ich die Gymnasien nie blos für lateinische Schulen, sondern für allgemeine höhere Vorbildungsanstalten nahm, konnte und mußte ich z. B. auch der Chemie auf dem Philologen-Congresse zu Darmstadt 1845 (vergl. die gedruckten Verhandlungen) das Wort reden, wie ich es ihr, aber ganz mit ebendenselben Beschränkungen, schon 1836 zu Luxemburg geredet hatte, und jetzt um so eher, da wir Natur und Geist täglich mehr gleichmäßig berücksichtigen, und da Al. v. Humboldt im Kosmos Bd. 1. den Unterschied zwischen Physik und Chemie als nicht bestehend nachgewiesen hatte. Diese Ansichten ergaben sich um so mehr, weil Weilburg seit 1817 die Central-Bildungsanstalt für alle Studirenden des Landes mit

senhafte und dadurch überladende Anhäufung einzelner Daten mit Genauigkeit und Vollständigkeit verwechselt wird, hat eben den Kampf der einzelnen Lehrgegenstände und ihrer Lehrer um Gewinnung einer möglichst großen Stundenzahl für sich im Lehrplane hervorgerufen und genährt. Aber nicht jede Einzelnheit irgend eines Lehrgegenstandes, wie wissenswerth an sich, eignet sich in Schulen zur Mittheilung, sondern erst dann, wenn sie zur nothwendigen Gliederung des Ganzen gehört und so auf wahre Bildung des Geistes, auf philosophisches Denken, gerichtet sein kann. Denn eben zum systematischen Denken, unbewußt aber doch regelrecht, muß der Knabe von Jugend mit verschiedenartigen Mitteln auf allen Stufen und Klassen des Unterrichts hingeführt werden, so daß der Lehrer der bewußte spiritus rector ist, welcher auf der obersten Bildungsstufe, am Schlusse des Gymnasialunterrichtes, das Erforderliche auch hier-

---

bloßen Oberklassen war, folglich in seiner ersten Klasse förmlichst eine allgemeine Landes-Selecta einschloß, deren äußere Dotation, nach den Mitteln des Landes, keine Schwierigkeiten machte, weil eben die erhöheten Kosten für alle Apparate nur einfach waren. Das akademische Gymnasium zu Hamburg, das Collegium Carolinum zu Braunschweig und die Lyceen in Süddeutschland geben Parallelen von jedweder Art, welche in den erwähnten Beiträgen rc. ausführlich dargelegt worden sind. Durch Errichtung dreier voller Gymnasien im Herzogthum Nassau war nun die Alternative gegeben, entweder jene Ausgaben dreifach zu gewähren, oder die erste Classe von ihrem Standpunkte herabzuziehen. Während der Entschluß noch immer schwankt und daher eigentlich für diese Klasse ein Provisorium besteht, hielt ich es für meine Pflicht, in meinem Special-Gutachten auch die Idee einer vereinigten Landes-Selecta für das letzte neunte Jahr, welches noch unentschieden ist, aufzustellen, auch darum, weil sich daran noch andere Bildungs-Momente für verschiedene klar vorliegende Bedürfnisse des Landes anlehnen lassen. Der Plan des Ganzen ist schon in den Beiträgen rc. nach der Idee an sich ausgiebig behandelt worden, und ich konnte darauf Bezug nehmen. Länder, welche keine eigene Universitäten haben, befinden sich doppelt in der Lage, solche Anstalten für sich zu wünschen. So ist auch in Hamburg jetzt wieder die Idee einer Universität aufgetaucht, die vielleicht aber, bei Lichte besehen, nur auf eine philosophische Facultät sich reduciren wird, worin eben die Landes-Selecta liegt, je nach größerem oder geringerem Umfange. Auch Mager hat solche Selecten empfohlen, sogar in Ländern, welche Universitäten besitzen. Dies veranlaßt mich, meine früheren und jetzigen Ansichten darüber, mit Rücksicht auf die erneuerten Anregungen von verschiedenen Seiten, demnächst dem Publikum vorzulegen.

über mittheilt, um dem abgehenden Gymnasisten ein Bewußtseyn über Alles, was er bisher gethan hat, zuzuführen, das ihm zugleich ein Leitstern für die Universität wird. Hierin besteht aber eben zunächst, von der unbewußten Gewöhnung bis zum endlichen Bewußtseyn, die disciplina mentis, die Zucht und Ordnung im Denken, welche das Hauptziel der sogenannten formalen (logischen, geistigen) Bildung sein soll, um alles fehlerhafte subjective Wähnen, Meinen und Einbilden zu entfernen, wobei die Kenntniß des erforderlichen wissenschaftlichen realen Materials nicht etwa ausgeschlossen, sondern vielmehr nothwendig bedingt ist, weil ja nur an ihm die geistige Uebung, das Erforschen und Durchdringen der Objecte mit dem Denken, allein geschehen kann und muß. Der unschuldige Unterschied, welchen man in Schulen zwischen den Sprachen und Wissenschaften oder Realien gemacht hat, ist Schuld des Irrthumes, daß man die Sprachen nicht zu den Wissenschaften und Realien zu rechnen pflegt, obwohl eben die Sprachwissenschaft die mächtigste Wissenschaft ist, theils weil in der Sprache allein Alles enthalten ist, was und wie der Mensch handelt und denkt, theils weil gerade das Ideal-Gymnasium durch antike und moderne Philologie (d. h. klassische Schulstudien) seine Schüler in die Ideal-Welt einzuführen hat, worin allein alle Realien ihren Zusammenhang und ihre Begründung finden können und sonach auch suchen müssen *).

*) Ebendeßhalb habe ich auch von jeher geglaubt, daß alle höheren Industriellen, z. B. alle künftigen technischen Regierungsbeamten, das ganze Gymnasium absolviren und dann ihre Fachwissenschaft studiren sollen, während die Realschulen nur für eine gewisse niedere Klasse von Industriellen bestimmt sein können. Die Realschulen haben aber theils aus inneren Gründen das bloße Tradiren von Realien für unzweckmäßig erkannt und die ächt geistige Bildung auch mit ihren Mitteln versucht, theils aus äußeren eine Gleichstellung mit den Gymnasien begehrt, und sind eben so zu Realgymnasien geworden, welche nun auch prätendiren, daß nicht etwa blos Mediciner, sondern auch Theologen und Juristen auf ihnen ihre Vorbildung suchen können und sollen. Dadurch wird allerdings am Ende geschehen, daß man die alten Gymnasien als verrostete Anstalten bei Seite werfen muß, und daß die Realisten ihren Platz einnehmen. Dieses va-t'-en ist schon deutlich ausgesprochen worden, und daher die stille Abneigung und Exclusivität auf beiden Seiten. Indessen wird die Erkenntniß des Irrthumes durch das Studium der Pädagogik vermittelt werden. Wenn man auf den alten Gymnasien die

Diese richtigeren Ansichten machen sich in dem Schulstande für den eigentlichen Unterricht und für Abfassung der Lehrbücher, sowie für die Eintheilung der Curse und des Lehrplanes, täglich immer mehr Bahn. Niemand z. B. wird jetzt gefunden werden, welcher glaubte, es könne in irgend einem Lehrgegenstande für alle acht Klassen eines Gymnasiums ein allen gemeinsames Lehrbuch brauchbar sich erweisen. Vielmehr hält man für jede Hauptbildungsstufe des jugendlichen Unterrichts (d. h. 1) für die Elementarschule, 2) für die Unter-Klassen des Gymnasiums (Pädagogien, Progymnasien), 3) für die Ober-Klassen des Gymnasiums, 4) für die Universität) gesonderte Compendien für nöthig. Denn die beiden unteren Stufen enthalten das Elementarische mit dem Concreten der Anschauung, die dritte obere das Propädeutische und die vierte das rein Wissenschaftliche mit dem speculativen Elemente. Dadurch ist nicht blos der Umfang des Inhaltes,

---

Idee der wissenschaftlichen Vorbereitung nach der Natur des Gegenstandes festhält, und eine frühere Neigung für künftige Besonderheit unter den Schülern durchaus nicht fordert, aber doch hervordringender Neigung nicht entgegentritt, wird man ein Minimum von allen Kenntnissen zum Aufrücken in alle Klassen fordern, wie es auch bisher geschah, und jedem das Maximum nach Neigung gestatten. Die Naturwissenschaften werden neben den andern einen angemessenen Raum erhalten und am Ende kann man ja, wie man für Theologen und Philologen schon das Hebräische in besondern Stunden lehrte, im äußersten Falle für Mediciner ebenmäßig eine kleine Besonderheit gestatten, ohne das Ganze zu stören. Die sogenannte philologische Schulbildung wird ihren Werth ewig behalten, und um so mehr geschätzt werden, je seltener sie irgendwo sein sollte. Die Einrede von großer Ausdehnung der Naturwissenschaft, welche schon auf Schulen besondere Hervorhebung nothwendig mache, würde am Ende auch von Theologen und Juristen erhoben werden, und so würden allerdings die allgemeinen Gymnasien ganz schwinden und an ihre Stelle Special-Vorschulen treten, vielleicht auch die Universitäten in lauter Special-Schulen, nach französischer Art zertheilt werden müssen. Q. D. B. V. Von theologischer Seite, katholischer und evangelischer, liegen derartige Anträge aus älterer und neuerer Zeit, selbst in Deutschland, schon hinreichend vor. Prof. Hagenbach in der Schweiz hat aber mit siegreichen Gründen dieser Einseitigkeit in mehreren Artikeln der Berliner literarischen Zeitung von 1847 sich entgegengestellt, und gezeigt, wie die wohlverstandene Besonderheit nur in der Allgemeinheit gehörig Wurzel fassen könne, nach der Analogie der ganzen uns umgebenden Natur und der Gesetze des menschlichen Geistes.

sondern auch die Form der Darstellung bedingt. Wenn auch noch nicht alle Lehrer und Lehrbücher der neuesten Zeit diese Unterschiede fest anerkennen und befolgen, so streben doch die Besseren alle dahin einmüthig, obwohl mit allerlei Variationen in der Ausführung. *)

Wenn diese besseren und naturgemäßeren Grundsätze für Eintheilung der Curse und des Lehrplans, für Wahl der Lehrbücher und der Methoden, zur allseitigen Anerkennung und lebendigen Ausführung in den Gymnasien gelangen können, dann wird der gesammte Unterricht ebenso gedeihlich als zeitgemäß, ebenso gründlich und tief als umfassend und weit, ebenso urtheilbildend als gedächtnißbeschäftigend werden; dann müssen auch die wohlbegründeten Desiderien des hohen Ministerial-Erlasses, welche zu Anfange genannt wurden, von selbst verschwinden.

Es kommt darauf an, daß diese Grundsätze den Lehrern immer gegenwärtig erhalten werden, daß darüber Einhelligkeit in der einzelnen Anwendung besteht und die dazu erforderlichen Einwirkungen geschehen, um jedem älteren und jüngeren *) In-

*) Darum hätte ich gewünscht, daß Hr. Gymnasial-Direktor Axt zu Creuznach, mein werther Schüler von Wittenberg her, in seinen beherzigungswerthen „pädagogischen Beiträgen über den Zustand der heutigen Gymnasien" (Wetzlar, 1838) die verschiedenen Verkehrtheiten, die er uns vorführt, förmlich classificirt hätte, zu Nutzen für Jung und Alt, statt sporadische Silhuetten zu liefern. Aehnlichen Wunsch habe ich bei Köchly's Schriften gehabt, wiewohl dort die Dinge schon mehr in abstracto aufgefaßt sind.

*) Nach der neuen Einrichtung der Staats-Prüfungen für alle Dienstzweige des Landes v. J. 1844 bestehet jetzt, auch für die Candidaten des Gymnasial-Lehramtes, eine doppelte, einmal nach Vollendung des akademischen Cursus zum Eintritt in die Reihen der Candidaten: dann eine zweite, die nicht vor Abfluß von 2 Jahren nach der ersten begehrt werden kann, zum förmlichen Eintritt in den Staatsdienst. Während dieser beiden Jahre bestehet für die Philologen die schon 1839 eingerichtete Probezeit. Aber es ist bekannt, was der Preuß. Director Freese in einer besonderen Schrift über das Illusorische dieses Probejahrs gesagt und dafür gewünscht hat. Alles läuft darauf hinaus, daß die deutschen Universitäten nicht blos philologische, sondern auch pädagogische Seminare einrichten. Das Preußische Ministerium hat es im J. 1837 versprochen und wird hoffentlich Wort halten. Es ist klar, daß nicht der erste beste Gymnasial-Lehrer, jüngerer oder älterer, Instructor des Candidaten sein kann, weil vorher nachzuweisen wäre, daß er selbst auf der rechten Stufe stehet, was bekanntlich im Allgemeinen, wie

dividuum des ganzen Lehrpersonals die eigene Ueberzeugung und klare Einsicht davon zu verschaffen, was nur durch ununterbrochenes angemessenes wissenschaftliches Studium der einschlagenden, meist neuesten, Schriften geschehen kann. Hierüber folgen in dem Abschnitte über die Methoden weitere Vorschläge.

Jedermann weiß, zweifelhaft bleibt. — In Oesterreich freilich bestehet noch nicht einmal ein philologisches Seminar, und wenn dort jetzt dringender gewünscht wird, was wir bereits lange besitzen, so ist der Wunsch hinreichend gerechtfertiget. Vergl. meine Mittheilung in Mager's Revüe v. 1846, Aug. u. Sept. über des Prof. Frz. Pücker zu Wien Aufsatz „Die Nothwendigkeit eines philologischen Seminars im Oesterreichischen Kaiserstaate," aus A. Schmidt's österreich. Blätt. f. Liter. u. Kunst v. 1845 Nr. 134—137. — Als bekannt darf vorausgesetzt werden, was Mager ununterbrochen hierzu anregt. — Vielleicht heißt es auch hiervon, wie von vielen Dingen der Menschen, mit Virgilius dermaleinst: Multa dies variusque labor mutabilis aevi rettulit in melius.

Die Grammatik auf Realschulen.

Von Oberlehrer Dr. Hüser in Halle.

Man nimmt zuweilen an, daß blos der Schnitt unserer Kleider von der Mode vorgeschrieben werde; aber sie beherrscht uns auch anderwärts. Mag man es, um Collision mit Schneidern und Stutzern zu vermeiden, auch anders nennen: Zeitgeist, Fortschritt, Bedürfniß der Gegenwart, oder sonst wie — es ist doch dasselbe, d. h. es hat ebensowenig einen vernünftigen Grund als das, was man in der Sphäre der kleidermachenden Leute oder der leutemachenden Kleider „Mode" nennt.

So ist gegenwärtig auf dem Gebiete der Pädagogik fast allgemeines Feldgeschrei „keine Grammatik!" Nicht allein beschränken will man sie, wo es sich um fremde Sprachen handelt, nein! ausrotten mit Stumpf und Stiel, wenigstens in der lieben Muttersprache. Man eschauffirt sich förmlich in Büchern (Ph. Wackernagel, Günther 2c.), Zeitschriften (fast alle) und in Versammlungen von Pädagogen (Meißen, Mainz), um die verhaßte endlich ganz los zu werden. Es wäre zwar eigentlich nicht nöthig, denn die wahre Kenntniß der deutschen Grammatik ist so ziemlich auf Null reduzirt und würde auch ohne das Geschrei, zumal bei dem allgemeinen Hange zur Oberflächlichkeit und nützlichen Betriebsamkeit, wie er besonders auf Realschulen grassirt, von selbst aussterben. Aber zu verwundern ist es auch nicht, daß jetzt alle Welt das Steckenpferd reitet, mag der Angreifer nun jemals selbst eine Ahnung von Grammatik gehabt haben, oder, was ihn noch mehr zu solchem lorbeerreichen Feldzuge befähigen würde, selbst gar Nichts verstehen von dem, was er angreift — es ist ja einmal das Modethema: was schadet es, wenn man auch das Kind mit dem Bade ausschüttet?

Freilich hatte man sich zu beklagen, daß die alte Grammatik à la Heyse fast lauter Dinge lehrte, die man alle schon besser wußte, ehe man sie lernte, oder die man mit der lateinischen, griechischen &c. Grammatik so nebenbei auflas; oder daß man aus Becker und Wurst und wer sonst auf der Seite steht, gar nicht das holen konnte, was man doch um Alles in der Welt am liebsten besessen hätte, „Routine im Phrasenmachen," oder, wie man sich weniger anzüglich auszudrücken beliebt, „Gewandtheit im Ausdruck und einen blühenden Styl."

Das wäre allerdings ein großes Unglück, wenn die Kunst verloren ginge, einen „Styl" zu schreiben, und nun gar einen „blühenden," so recht, um alle Narren, die in Dergleichen vernarrt sind, noch narrenhafter zu machen. Das wollte man von der Grammatik lernen! Wer kann denn aber auch Trauben lesen von den Dornen? — Wie bald mußte man sich getäuscht sehen. Ein Wenig Einsicht hätte ohne besondere Prophetengabe den ganzen Verlauf der Sache vorausgesagt. Von den ersehnten Früchten war Nichts zu spüren, man verdarb sich gar den Styl. Ein halbes Naturalisiren und ein halbes Grammatisiren brachte eine Zwittersprache zuwege, die Niemand gefallen konnte. Was war also natürlicher, als daß man sich nun vornahm, die Muttersprache durch eine grammatische Behandlung hinfort nicht mehr zu maltraitiren. Ph. Wackernagel gebraucht die wegwerfendsten Ausdrücke, um seinen Abscheu gegen Grammatik und Alles, was dazu dienen kann dem Knaben ein Bewußtsein über seine eigene Sprache zu verschaffen, auch seinen Lesern möglichst einzuimpfen. Sie zerstört nach ihm die geistige und sittliche Kraft, wie Onanie die physische.

Also „keine Grammatik!" schreit es von allen Ecken und Enden. Nur ein leiser Gegenruf von meiner Seite macht schon, daß Hr. Kalisch, gleichsam sich wundernd, daß der alte todt geglaubte Feind noch einmal sein Haupt erhebt, und ärgerlich über solche Störung, das schon beiseit gelegte Schwert wieder ergreift, um mit „Grammatik und kein Ende" dem lästigen Grammatiker den letzten Rest zu geben.

Aber es ist nicht der alte Feind, der hier wieder aufersteht; und am wenigsten fürchtet derselbe, mit Hr. Kalisch in Zwie-

spalt zu gerathen; vielmehr hofft er dessen Zustimmung und das Bekenntniß, daß wir nicht das Ende, sondern den Anfang der Grammatik herbeizuwünschen haben.

Es sei also vorweg gesagt: Grammatik in den untern Klassen, wo man die etymologischen Formen lang und breit einübt oder mühsam Sätze zerklaubt, will ich auch nicht; das halte ich auch nicht allein für eine Maltraitirung der Muttersprache, sondern auch des armen Jungen, der einen solchen Unterricht ungefähr für ebenso nothwendig halten wird als eine nach den Gesetzen der Anatomie erläuterte Anweisung in der Kunst zu essen. Es mögen überhaupt die vielen deutschen Stunden (6—10 und mehr noch zuweilen) in den untern Klassen zu Nichts taugen. Es fehlt sowohl am passenden Lehrobject als auf Seiten des Schülers an der passenden Lernkraft. Die viele schöne Zeit würde viel fruchtbarer zur Aneignung des positiven Stoffs einer fremden Sprache angewendet werden, bis die erstarkte Denkkraft im Stande wäre, auch in den innern Bau einer Sprache tiefer einzudringen. In der Muttersprache kann es nun aber — oder sollte doch wenigstens — gar nichts geben, was wir uns bloß äußerlich anzueignen hätten. Darum muß der Unterricht in derselben vorzugsweise — die Grammatik ausschließlich — in die reifern Jahre, also in die obern Klassen fallen.

Wie soll nun aber hier die Grammatik getrieben werden?

Es wird vorausgesetzt, daß im Lateinischen, Französischen, vielleicht auch im Englischen unterrichtet und natürlich auch die Grammatik dieser Sprachen nach dem Standpunkt der Schule erlernt worden sei, daß endlich auch an und mit ihnen in demselben Maße eine Kenntniß der deutschen Grammatik gleichfalls vorhanden. Das gibt zusammen ein ziemlich buntes Ragout, Regeln die Kreuz und die Quer, wohl geeignet, zumal einem Schüler, den Kopf verwirrt zu machen und durch so viele Grammatiken die Grammatik völlig auszutreiben.

Wie ist das zu verhindern? —

Man verbinde die einzelnen Glieder, die in ihrer Vereinzelung sich gegenseitig zerstören oder doch aus Mangel an Lebenskraft absterben, zu einem Organismus und bringe die verschiedenen Richtungen dadurch zum Abschluß, daß man ihnen einen

gemeinsamen Kopf aufsetzt, wie ja doch auch Alles in einem Schülerkopfe Platz haben soll. Dazu ist erforderlich, daß der grammatische Unterricht in der obersten Klasse einer Realschule verfahre; a) resumirend, b) vergleichend, c) philosophirend.

Die Grammatik soll also weder eine philosophische, noch eine vergleichende, noch auch eine historische sein, sondern in der That alles Dreies auf einmal. Historisch nenne ich sie aber, obgleich ich zunächst nicht daran denke, daß die Entwickelung der genannten Sprachen zu ihrem gegenwärtigen Zustande gelehrt werden solle, was bei der deutschen wenigstens wünschenswerth wäre. Die bloße Darlegung des Resultats einer historischen Stufenfolge ist ja als Ende einer Reihe selbst ein integrirender Theil derselben, also auch historisch. Dieser Theil des genannten Unterrichts, indem er eben das Dagewesene bloß zusammenfaßt, basirt offenbar am meisten auf dem Grunde, der in den vorangehenden Klassen gelegt ist, ja er will eigentlich nur daran erinnern, daß ein solcher Grund da ist, er resumirt also.

Indeß kann eine äußere Zusammenstellung nicht genügen; es muß vielmehr aus den vielen Grammatiken eine gemacht werden. Dies kann nur geschehen, wenn das Gleiche verbunden und das Kontrastirende sich gegenübergestellt wird. Schon das erfordert ein tieferes Eingehen in den Grund der sprachlichen Erscheinungen, und so gehts denn endlich auch ohne ein Bischen Philosophie nicht ab, man nenne es nun philosophische oder allgemeine Grammatik.

Hiermit glaube ich die obigen „Wie's" keineswegs beantwortet zu haben. Ein Schulmeister ist nicht damit zufrieden, daß man ihm zuruft: resumire, vergleiche, philosophire! Er fragt immer wieder: wie? — Am liebsten sagten wir zu ihm: komm und sieh! — Aber das geht nun einmal nicht, daß Leute, die weder Geld noch Zeit zu verreisen haben, gleich zu einander laufen, wenn der Eine dem Andern zeigen will, wie er's macht. Darum will ich denn versuchen, so gut es gehen will, die Sache zu Papiere zu bringen.

Vorweg ist zu bemerken, daß die Methode möglichst Sokratisch sein muß, ein Gespräch zwischen Schüler und Lehrer, in

das ein Jeder hineingezogen wird. Es kommt ja Nichts vor, was nicht entweder, sofern es positiv ist, als bekannt vorausgesetzt, oder, falls es in die beiden andern Kategorieen des Vergleichens und Philosophirens gehört, durch bloßes Nachdenken gefunden werden könnte.

Wir wählen ein bestimmtes Beispiel, ein einziges Kapitel aus der Grammatik, um daran das Verfahren überhaupt zu zeigen. Es handle sich um die Flexion der Adjektiva in syntaktischer Beziehung.

Gleich die erste Frage, welche sich hier aufdrängt, ist rein philosophisch, und doch vollkommen im Bereich des Schülers. Daß Adjektivum und Substantivum in der Flexion korrespondiren, ist ihm von verschiedenen Sprachen her bekannt. Jetzt soll er sich auch fragen, woher dieß komme. Es kann ja nicht Zufall sein, und noch viel weniger willkührliche Vorschrift der Grammatiker, oder, wie Mager sich ausdrücken würde, ein bloßes Polizeireglement; es muß ja doch einen Grund haben. Wo sollte der nun anders zu suchen sein, als im Wesen und der dadurch bedingten innern Zusammengehörigkeit der beiden Wortarten? Auch ein Schüler findet ohne große Nachhülfe, daß das Substantivum die Substanz, das Fürsichbestehende, eben das Ding selbst, sei es nun geistig oder sinnlich vorzustellen, bezeichnet, das Adjectivum dagegen das diesem Hinzugethane (quod adjectum est), das an ihm Haftende, d. h. eben nicht das Ding selbst, sondern blos dessen Eigenschaft, also von ihm Abhängige, mit ihm eigentlich schon Gegebene und nur an ihm Zudenkende. Diese reale Abhängigkeit fordert von selbst eine grammatische, oder daher das allgemeine Gesetz: Substantivum und Adjectivum korrespondiren auch in der grammatischen Flexion, und zwar so, daß das Substantivum das Bestimmende, das Adjectivum das von jenem Bestimmte ist.

Eine zweite Frage wird sein, wie diese Grundregel in den einzelnen Sprachen sich gestaltet habe.

Wir vergleichen deßwegen das Lateinische, nebenbei das Italienische und Spanische, das Französische, das Englische und Deutsche, um den Kreis von Sprachen, die auf Realschulen getrieben zu werden pflegen, zu umfassen. Auf den Gymnasien

würde man mit leichter Mühe auch das Griechische hereinziehen. Italienisch aber und Spanisch, obwohl jenes selten, dies wohl nie auf Realschulen wirklich vorkommt, dürfen doch um so weniger hier ganz übergangen werden, weil sie gewissermaßen die Brücke vom Latein zum Französischen bilden müssen und überdies mit ein Paar Bemerkungen abgethan werden können. — Beim Latein springt sofort in die Augen, daß es die Grundregel am vollständigsten darstellt. Alle grammatischen Formen, die am Substantivum auftreten, sind auch am Adjectivum mehr oder weniger ausgebildet und müssen mit jenen korrespondiren, daher gilt als Hauptregel: das Adjectivum steht mit seinem Substantivo in gleichem numero, genere et casu, sowohl als Attribut, wie auch als Prädikat.

Mit dieser einen Regel ist indeß die Sache noch nicht abgethan; es treten Kollisionsfälle ein, die eine neue Entscheidung verlangen; nicht freilich in Hinsicht des casus, wohl aber im numerus und genus. In Bezug auf jenen reicht die allgemeine Regel aus, weil stets nur gleiche Kasus so eng verbunden werden können, daß auf sie zusammen ein Adjectivum zu beziehen ist, in welchem Falle der Kasus des letztern natürlich nicht zweifelhaft sein kann. Nicht so einfach verhält es sich mit Geschlecht und Zahl; da ist eine Mischung verschiedener Geschlechter und verschiedener Zahlformen möglich und es frägt sich: nach welchem Wort oder welcher Rücksicht ist alsdann die Form des Adjektivums zu bestimmen? — Die Sprache hat vollkommen rationell entschieden, indem sie eines Theils bei Zusammenstellung von Personen verschiedenen Geschlechts dem masculinum den Vorzug gibt und zwischen Plural und Singular wählt, je nachdem man das Adjektivum (hier auch Verbum) auf eine wirkliche Mehrheit, d. h. auf die Gesammtheit der einzelnen Substantiva, oder auf jedes für sich beziehen soll, in welchem Fall auch das Geschlecht, zumal bei Sachen, sich nach dem nächststehenden zu richten pflegt, während im andern Falle bei Sachen vollkommene Geschlechtslosigkeit (im eigentlichen Sinne) angenommen und deßwegen das neutrum gesetzt wird.

Es genügt hier, blos die Grundsätze festzustellen, wie eben geschehen ist, und mit ihrer Hülfe die einzelnen scheinbar ab-

weichenden Fälle nach irgend einer lateinischen Grammatik, am besten nach der jedesmal eingeführten, zu erklären und so den Schülern einen Schlüssel in die Hand zu geben, um auf rationellem Wege die Regel stets selbst zu finden, statt sie, um noch einmal mit Mager zu reden, wie ein Polizeireglement zu befolgen. Daß so allein auch den ewigen Lücken des Gedächtnisses nachgeholfen werden könne, ist von selber klar. Was man jeden Augenblick wieder finden kann, hat man nicht verloren; und was man sich selber macht, braucht man nicht von außen her (vom Gedächtniß) zu borgen. — Es ist der spätern Analogie wegen noch zu bemerken, daß die participia im Lateinischen hinsichtlich der Flexion ganz wie die eigentlichen Adjektiven behandelt werden.

Die romanischen Sprachen haben die Kasusbildung in der Deklination des Substantivs überhaupt aufgehoben, insofern sie nicht an dem Worte selbst, wie das Lateinische, sondern durch Vorsetzung von Präpositionen dieselben grammatischen Verhältnisse ausdrücken, die anderwärts eine einfache Veränderung des Wortes selbst bezeichnet. Die Regel für die Flexion der Adjectiva bleibt also in ihnen zwar dieselbe, wie im Lateinischen, aber die Uebereinstimmung im Kasus fällt von selber weg, da es eben am Substantiv selbst schon keine mehr gibt. Auch die Kollisionsfälle bleiben dieselben, nur mit dem Unterschiede, daß die Entscheidung nach dem nächststehenden Substantiv in allen dreien (Italienisch, Spanisch, Französisch) das Uebergewicht erhält. Es kommt zwar vor (Bocc. G. 4, 6): C o n v i t a t i le donne e gli uomini alle tavole etc.; aber besser ist es, diese grammatische und akustische Dissonanz durch Umstellung der Substantiva (Convitati gli uomini e le donne etc.) oder Aenderung des Geschlechts (Convitate le donne etc.) auszugleichen, wie denn auch derselbe Autor (Introd.) sagt: E quali sieno s t a t i i giovani e le donne v i n t e da questa crudel pestilenza. Ebenso heißt es spanisch: hombres y mugeres h e r m o s a s (homines et mulieres formosae); und im Französischen (vgl. Herrmanns Grammatik) empfiehlt man zur Vermeidung eines solchen hiatus das masculinum an's Ende zu stellen und nicht etwa zu sagen, le roi et la reine sont partis, sondern la reine et le roi etc.

Da hätten wir also vorläufig vier Sprachen, die wenigstens

in einem Stück eine Grammatik haben. Denn freilich, sobald wir weiter gehen und uns nach den Participien erkundigen und deren Flexion, so geht jede ihren eigenen Weg, und bleibt doch in ihrer Art vernünftig. Auch wird sich ergeben, daß man die Abweichungen von allen vieren wenigstens ebenso leicht sich merkt, als die Besonderheit einer einzigen, daß man sie aber viel besser einsieht, also auch besser behält.

Zunächst gilt nämlich die Regel, daß das, was wenigstens im Französischen immer noch als participe présent kursirt, gar nicht flektirt; aus keinem andern Grunde, als weil es eben gar kein participium ist, sondern das lateinische gerundium, das wirkliche participium aber, außer daß es in andern romanischen Sprachen (ital. span. portug.; in der wallachischen ist es ganz erloschen) als veraltet auftritt, im Neufranzösischen ganz abhanden gekommen ist. Im Altfranzösischen, wo es noch vorkommt, wird es auch flektirt.

Für Schüler, die nicht in der historischen Grammatik unterrichtet sind, genügt die Bemerkung, daß es so ist. Will man ein opus supererogationis vollbringen, so weist man kurz auf Entstehung hin und erinnert etwa noch an die Verbindung mit en, was sich allein unter Voraussetzung des Gerundiums erklärt; en partant de Berlin entspricht durchaus dem lateinischen in proficiscendo Berolino. Muß dieses Gerundium durchaus die Stelle eines adjektivischen Participiums vertreten, so wird es auch flektirt. Eine aparte Behandlung erfährt das participium perfecti. Dieß kommt daher, daß es seine Stellung im grammatischen System der Tochtersprachen zum Theil verändert hat. Es dient ja nicht bloß zur Bildung des Passivs, sondern auch des Aktivs. Man hat demnach zwei Fälle zu unterscheiden: 1) wo es analog dem Lateinischen adjektivisch neben dem dem lat. esse entsprechenden Hülfszeitworte (essere, ser, estar, être) steht, also im Passiv und bei den sogenannten verbes neutres (die man dem latein. deponens vergleichen könnte*), wenn sie nicht mit avoir oder dem entsprechenden Hülfszeitworte konstruirt werden — kurz, als lateinisches participium perfecti wird es auch in den Tochter-

*) Oder noch besser mit dem perventum est. Caes. b. g. VI. 11.

sprachen flektirt nach Geschlecht und Zahl. — 2) aber erhält dieses Participium, das ursprünglich nur passivisch war, indem es zur Bildung des Aktivs gebraucht wird, auch selbst eine aktive Bedeutung. Den Uebergang dazu machen schon lateinische Redewendungen, wie compertum habeo für comperi. Doch genau genommen sind beide Ausdrücke im Lateinischen noch keineswegs sich gleich; vielmehr ist im ersten nur habeo das eigentliche Verbum und compertum das Object desselben, das beim Hinzutreten eines Substantivs augenblicklich mit seiner adjektivischen Natur auch die Flexion annimmt, also: hanc rem compertam habeo. Diese Bedeutung konnte es in den Tochtersprachen beibehalten, und es hat sie in einer derselben, der italienischen. Zwar ist der Sprachgebrauch schwankend; doch gesteht Blanc (Grammatik p. 499), „daß sich bei den Alten, wie bei den Neuern die überwiegende Neigung zeigt, das Particip mit seinem directen Object in Uebereinstimmung zu bringen." Zum Theil ist dieß gewiß auch durch die freiere Wortstellung bedingt, die das Participium dem Substantiv nachfolgen läßt, z. B.

Inf. 32 45: E poi ch'ebber li visi a me eretti; oder
Petr. S. 203: L'alto Signor
Di bel piacer m'avea la mente accesa.

Lateinisch müßten die letzten Worte heißen: habebat mentem accensam. Doch sagt man auch: Aveva la luna perduti i raggi suoi (Bocc. 6, 1). — Ella ha fatte le risposte (ibid 3, 6). — Und so täglich: abbiamo vedute molte persone, oder: ho scritta una lettera, freilich auch ho scritto una lettera, weil eben der Sprachgebrauch nicht ganz fest steht. Geht ein Pronomen als directes Object dem Verbo voran, so ist natürlich das Participium erst recht zu flektiren, wie namentlich die Analogie der ersten Beispiele erwarten läßt.

Am weitesten von dieser lateinischen Auffassung des Participiums entfernt sich diejenige, die wirklich das compertum habeo dem comperi vollkommen gleich sein läßt und daher auch keinerlei Flexion anwendet. Eine Berechtigung dazu fehlt keineswegs. Muß das zusammengesetzte Tempus einmal das einfache lateinische vertreten, so kann man auch die zertrennten Glieder so zusammenfassen, daß sie einen Leib bilden; ho scritto gilt dann

gerade eben soviel als scripsi und ist ebenso unveränderlich. Das Participium ist nun nicht mehr Object des Hülfszeitwortes, ist nicht mehr rein passivisch, sondern hat selbst die aktivische Natur angenommen. Darum verschmilzt es nicht mehr als Objektiv mit dem Objekte, mit ihm zugleich vom Hülfszeitworte regiert, sondern es regiert jetzt selber, insofern es mit dem letztern zu einem Begriffe sich verbindet. Diese Auffassung findet sich im Spanischen. Da sagt man nicht allein: He escrito varias cartas (ich habe verschiedene Briefe geschrieben), sondern auch: las cartas que he escrito. Nicht bloß: Ellos han pretendido empleos (sie haben auf Aemter Anspruch gemacht), sondern auch: Los empleos que han pretendido. *)

Mit dem Italienischen und Spanischen scheinen auf den ersten Anblick alle Fälle erschöpft zu sein; aber bei genauerer Betrachtung zeigen sich noch zwei andere als möglich. Man konnte nämlich einen Unterschied machen, je nachdem das Objekt vor oder nach dem Verbo stünde. Zu flektiren, bloß wenn das Objekt nach dem Participium stand, hätte wenig Sinn gehabt, da nämlich grade diese Stellung von der als spanisch erkannten Auffassungsweise, die keine Flexion zuläßt, herzurühren scheint, und andern Theils man sich die Sache auch so vorstellen kann, als ob dem Redenden sowohl, wie namentlich auch dem Hörenden das Substantiv noch unbekannt sei, wenn das Participium ausgesprochen wird, so daß also eine Flexion gleichsam unmöglich oder doch auffällig wäre. Das Umgekehrte scheint wenigstens der Grund für das Eintreten der Flexion gewesen zu sein, wie sie im Französischen vorhanden ist; denn ohne das würde allein das Italienische und Spanische wegen des vollständigen Gegensatzes für konsequent und rationell gelten können. Das Französische mit seiner zwitterhaften Mitte bliebe unerklärt.

*) Verschwiegen kann allerdings nicht werden, daß in älterer Zeit eine Flexion Statt fand, wenn das direkte Objekt voran gieng, also: Ayquellas lees que habemos fechas d. h. illae leges quas habemus factas. Auch findet eine Verbindung tener (tenere) Statt, die dem italienischen oder dem lateinischen habere mit Participium entspricht, also: tengo escrita una carta = habeo (eigentlich teneo) scriptam epistolam; oder: Los padres tenian consentida la venida de su hijo = parentes (patres) habebant (tenebant) consensum adventum filii sui.

Doch ließe sich auch nicht nachweisen, daß eine derartige Reflexion bei irgend einer Sprache Statt gefunden, ja können wir vielmehr annehmen, daß sie in der Weise, wie wir sie jetzt machen, gradezu unmöglich ist: so hat die Sache doch jeden Falls im Sprachgefühl zu der gegenwärtigen Gestaltung beigetragen, oder selbst wenn das nicht wäre, würde diese Betrachtung immer noch als Handhabe dienen, um einen an sich schweren Gegenstand leichter zu fassen, und somit ihren Werth behalten.

Fest steht also, daß das Französische, die Mitte einnehmend zwischen dem Italienischen und Spanischen, das Participium nur flektirt, wenn das direkte Objekt ihm vorangeht, mag man's erklären wie man will. Indeß finden wir bei Girault-Duvivier (grammaire des grammaires p. 257) in naiv komischer Weise dieselbe Erklärung, von D'Olivet herrührend. Dieser sagt nämlich: Si l'on demande pourquoi le participe se decline lorsqu'il vient après son régime, et qu'au contraire, lorsqu'il le précède il ne se décline pas, je m'imagine qu'en cela, nos Français n'ont songé qu' à leur plus grande commodité. On commence une phrase, ne sachant pas bien quel substantif viendra ensuite: il est donc plus prudent, pour ne pas s'exposer, par trop de précipitation, à faire une faute, de laisser indéclinable un participe dont le substantif n'est point énoncé, et peut-être n'est point prévu. Klingt das commodité und prudent auch etwas wunderlich, so ist die Sache doch ganz richtig, und ein Beispiel wie il a lu, was etwa ergänzt werden kann mit Boileau oder la Henriade, oder les bons auteurs, oder les tragédies de Racine läßt allerdings das Nichtflektiren des Participiums fast als Regel der Bequemlichkeit oder der Klugheit erscheinen. — Doch dem sei nun eben wie ihm wolle, immer stellt sich für die Flexion des Participiums beim Aktiv eine dreifache Weise heraus: die italienische, die spanische und die französische. Mit lateinischen Worten ausgedrückt, nehmen sie in ihrer Anwendung sich so aus:

1) habeo scriptam epistolam und epistola, quam habeo scriptam (ital.). —
2) habeo scriptus (unflektirt) epistolam und epistola, quam habeo scriptus (span.) —

3) habeo scriptus epistolam, aber epistola, quam habeo scriptam (franz.)

Der vierte wenigstens denkbare Fall: habeo scriptam epistolam neben epistola, quam habeo scriptus kommt nicht vor.

Für die Flexion des französischen participe passé gelten also in der That nur zwei Regeln:

1) Es flektirt nach seinem Subject bei Passivis und verbes neutres, die mit être konjugirt werden.
2) Es flektirt nach seinem Objekt bei Aktiven, wenn ihm jenes vorangeht.

Das Gute, nur diese zwei Regeln aufzustellen, hat auch die kleine Monographie über diesen Gegenstand von Rau (Heidelberg 1846), wenn auch sonst nicht viel daran ist. Ganz Unrecht hat aber Herrig, wenn er in dem Archiv für das Studium der neuern Sprachen (1846. Heft 1. p. 184) behauptet, die zweite unserer beiden Regeln habe etwas völlig Unzureichendes; nur der neuere Kritiker, den er für sich citirt, übertrifft ihn noch in der Unwahrheit. Da hören wir zu unserm Staunen: „Cette règle est si adroitement trouvée, la formule en est si judicieuse, qu'elle a besoin, pour se maintenir, de quatorze dispositions spéciales, dont elle est flanquée, et au milieu desquelles on la voit s'atténuer, s'affaiblir, et ceder une si grande part de l'autorité qu'on y avait attribuée d'abord, que l'on attend sans cesse une dernière exception qui ne lui laissera plus aucun effet."

Das klingt zwar geistreich, aber enthält doch, zumal in seiner Schlußpointe, lauter Unsinn, und wir machen uns anheischig zu zeigen, daß die Regel so gut wie gar keine, nämlich nur scheinbare Ausnahme erfordert; allerdings aber verlangt, daß sie in den verschieden combinirten Phrasen richtig angewandt werde. Wie dieß geschehe, entwickeln wir wohl ein ander Mal. Für unsern gegenwärtigen Zweck genügt es, deutlich gemacht zu haben, was geschehen müße, indem wir gezeigt, wie jene beiden Regeln abzuleiten sind, und nun die Forderung aussprechen, alle einzelnen Regeln, die sonst unorganisch und deßhalb verwirrend durch einander geworfen werden, wiederum aus ihnen organisch, d. h. mit Nothwendigkeit oder als sich von selbst verstehend abzuleiten.

Behandelte man in dieser Weise den nach Aller Geständniß als schwer bezeichneten Abschnitt der französischen Grammatik, so würde man nicht allein erleben, daß er verstanden und weil verstanden, auch angewendet würde, sondern, was bei weitem wichtiger ist, er würde überhaupt aufräumen im Kopfe, nicht bloß Kenntnisse mehren, sondern die Erkenntnißkraft selber stärken. Wem es vorzugsweise auf die Uebung dieser ankommt, der kann seinen Schülern auch eine Frage zur Beantwortung vorlegen, die ich allerdings, soviel ich mich erinnere, noch nirgends aufgeworfen gefunden habe. Nirgends flektirt in den roman. Sprachen das Participium des Aktivs nach dem Subjekt, sondern immer nur nach dem Objekt; und doch scheint es so nahe zu liegen, wenn man sagt: elle est louée, auch zu sagen: elle a louée. Flektiren doch auch die dem Sinne nach aktiven Deponentia im Lateinischen: femina admirata est, warum nicht auch: la femme a admirée? Ich glaube selbst noch keinen genügenden Grund dazu gefunden zu haben. Allerdings fällt wohl Jedem gleich ein, daß, wenn neben der Flexion nach dem Objekt auch noch eine nach dem Subjekt hätte bestehen sollen, dieß die größte Verwirrung erzeugt haben würde. Es blieb also nur noch die Frage, welcher von beiden Flexionen man den Vorzug geben wollte. Bedachte man nun, oder wer das lieber will, fühlte man den passivischen Ursprung des Participiums, so konnte dieß wohl keinem Zweifel unterworfen sein; man mußte unmittelbar auf die italienische Flexionsweise fallen, die den passivischen Sinn am vollkommensten beibehält. Aber selbst bei der spanischen Anschauungsweise, die Participium und Hülfszeitwort am stärksten in einander verschleift, war eine Flexion nach dem Subjekt weder nöthig noch lag sie einmal nahe. Dazu hätte ein positiv aktives Participium gehört, und nicht bloß ein solches, das seine ursprünglich passivische Bedeutung bis zum Verschwinden aufgegeben. Dann freilich würde auch nicht mehr avoir sondern nur être zur Verbindung haben dienen können, wie etwa: „er ist lobend“ für „er lobt“ oder il a été louant für il a loué. Hierin wäre auch zugleich der Grund gegeben, warum die Participien beim lateinischen Deponens flektiren.

Blicken wir nun noch einmal zurück auf den durchwanderten

Weg, so überzeugen wir uns, wie in der That das Blut der lateinischen Mutter auch in den Adern der romanischen Töchter rollt. Begeben wir uns dann aber über den Kanal, wie wir als Realisten und als Deutsche zugleich verpflichtet sind, so sehen wir auf einmal romanisches Blut mit germanischem gemischt, wir finden Halbbrüder, die ehemals volle Brüder waren, und die mit ihrer gegenwärtigen Sprache immer noch einen passenden Uebergang vom rein Romanischen zum rein Germanischen bilden können.

Da ist nun Alles mit einem Schlage abgethan: die „bequemen" Engländer flektiren gar nicht: kein Adjektiv wird verändert, steh es vor, steh es nach, sei es Attribut, sei es Prädikat, immer das kahle, flexionlose Wort; ein Participium aber darf natürlich noch viel weniger darauf rechnen, flektirt zu werden. Das ist nun in der That recht bequem, und wir sollten eigentlich kein Wort mehr darüber verlieren. Wo Nichts ist, da hat selbst der Kaiser sein Recht verloren, und man sollte meinen, da wäre es mit der Philosophie auch aus: „es wird nicht flektirt!" — damit basta. Aber das leidige Nichts zerstört uns eben all unsere frühere Philosophie. Wir hatten so hübsch herausgebracht, warum im Lateinischen und auch im Romanischen das Adjektivum mit seinem Substantiv korrespondire, und nun soll von dem Allem Nichts mehr gelten; wie schlimm, wenn man zur Unzeit so klug ist! Sollen wir vielleicht im Ernst auf die Klugheit der Engländer rekurriren, oder ihre Bequemlichkeit vorschieben? — Bequem möchte das wohl sein, aber klug wäre es nicht. Es müssen noch andere Gründe sich finden lassen. Seitdem Leibnitz den Satz von der causa sufficiens erwiesen, also noch vor Hegel, darf man Nichts, was ist, eben weil's ist, unerklärlich nennen, auch wenn man's grade nicht erklären kann.

In unserm Falle ist zuerst zu bedenken, daß ja nicht die Nothwendigkeit der Konformität des Adjektivs und Substantivs behauptet worden war, sondern bloß deren Wahrscheinlichkeit; möglich blieb's also, daß sie auch einmal fehlte, wie im Englischen. Jedoch wenn sie wirklich auch nur wahrscheinlich war, bleibt uns immer noch zu erweisen, warum hier gerade das an sich Unwahrscheinliche verwirklicht worden sei. Man erwartet neue

Momente, die jener ursprünglichen Wahrscheinlichkeit nicht allein das Gleichgewicht halten, sondern sie noch überwiegen und zum Gegentheil hindrängen. Was sind nun diese neuen Momente? — Die nächste Antwort ist, daß wie vom Lateinischen zum Romanischen, so auch von diesem zum Englischen eine Verringerung der überhaupt nur möglichen Flexion stattfindet. Das Latein unterschied nach Geschlecht, Kasus und Numerus; das Romanische gab die Kasus auf und das Englische hat sogar auch das Geschlecht, soweit es nicht ein natürliches ist, mit wenigen Ausnahmen über Bord geworfen. Die Flexion hätte sich also blos noch auf den Numerus beziehen können, und danach zu flektiren, darf man fast sagen, war kaum der Mühe werth, bei der schon so mangelhaften Flexion des Substantivs selbst. Aber es kommen noch andere Gründe hinzu, die auch diesen letzten Rest nicht zur Ausbildung kommen ließen.

Die englische Sprache ist mehr als eine andere der bekannteren europäischen Sprachen ein bloßes Gemenge, namentlich aus romanischen und germanischen (angelsächsischen) Elementen. Wenn nun dies an sich schon einer organischen Entwicklung der einzelnen Theile hinderlich ist, so steigert sich das Hinderniß noch, je später eine solche Mischung eintritt. Die ist aber beim Englischen relative ziemlich jung, da selbst zur Zeit von Richard Löwenherz, wie uns Scott in seinem Ivanhoe zeigt, noch keine vollkommene Verschmelzung des französischen und angelsächsischen Idioms stattgefunden hatte. Wie ist es da zu verwundern, wenn das Sprachgefühl irre wird und im Streite zweier entgegengesetzter Flexionsweisen sich dafür entscheidet, gar nicht zu flektiren?

Endlich nehmen wir auch an, daß sich die ganze moderne Anschauungsweise geändert habe; sie ist materieller geworden oder, wer das lieber hört, substanzieller. Man kann in allen Sprachen als Princip der Fortbildung wahrnehmen, daß bloße Formen bis zum äußersten Nothbedarf abgeworfen und entweder in konkrete, substanzielle Worte (man vergleiche nur die Hülfsverba) umgesetzt oder auch, wenn sie als unnütz erscheinen, ganz bei Seite gelassen werden. Das kunstreiche Spiel der Formen, wie es die alten Sprachen darbieten, ist im Englischen bis zu einem Minimum herabgesunken. Es ist dahin gekommen, daß

man ohne Charlatanerie behaupten kann, wer die englische Formenlehre nicht wenigstens in **einer** Stunde lerne, müsse gar keinen Kopf haben. Die ganze Sprache verräth das Bestreben, mit einem möglichst geringen Aufwande von Formen immer nur die Sache zu bezeichnen. Wer aber nur die Sache im Auge hat, d. h. der substanziellen Anschauung ist es vollkommen recht zu sagen: a good man und a good woman, the men are good und the women are good. Ein s oder e würde ja zu dem Begriffe good Nichts hinzu und auch nichts davon thun, er ist lediglich als solcher auf sein Substantiv zu beziehen; er ist wirklich nicht bloß ohne Kasus, sondern auch ohne Geschlecht und Numerus, d. h. er ist eben nur er selbst, und in dieser seiner Substanzialität wird er auch dem Substantivo beigelegt.

Sind wir, wie es scheint, aus der Klemme, welche uns das Englische bereitet, glücklich heraus, so haben wir uns, wie zu fürchten stand, den Weg zum Deutschen nur um so ärger verrammelt. Denn wo gibt's ein bunteres Gewirre verschiedenartigster Flexion? — einmal gar nicht, dann schwach, dann stark deklinirt, dann gar Beides zugleich. Wie sich da herausfinden? wo bleibt da die Aehnlichkeit mit dem Englischen? — Ich dächte, wir hätten nicht allzu fern zu suchen; das „gar nicht" ist ja vollkommen englisch. Freilich ist das nur ein Theil; die deutsche Sprache unterscheidet nämlich — und es frägt sich bloß, welchen Grund sie dazu hat — zwischen Attribut und Prädikat im Gebrauch des Adjektivs: jenes wird im Allgemeinen flektirt, dieses nie. Um das zu erklären, könnten wir die englische Betrachtungsweise zu Hülfe rufen; aber die erklärte zu viel, sie würde auch ein unflektirtes Attribut verlangen. Man sieht, die deutsche Sprache unterscheidet sich dadurch von der englischen, daß sie die Zusammengehörigkeit von Substantiv und Attribut auch noch durch Konformität der Endung nach Geschlecht, Kasus und Numerus ausdrücken will, während jene schon mit der bloßen Zusammenstellung zufrieden ist. Wie kommt's aber, fragt man dann, daß der Deutsche im Gebrauch des Prädikats auf einmal so englisch gesinnt ist? — Das, vermuthe ich, kommt daher, daß die Beziehung des Prädikats auf sein Subjekt, also die Zusammengehörigkeit beider durch die Kopula hinlänglich ausge-

drückt ist. In „das Kind ist gut" bezeichnet „ist" Substantiv und Adjektiv als innerlich verbunden, in „ein gutes Kind" muß die absichtlich gewählte Endung „es" dasselbe ausdrücken. So ist das einfache Verfahren beim Prädikat leicht zu begreifen; mannigfaltiger und verwirrender ist der Sprachgebrauch beim Attribut. Da dessen eigentliche Stellung vor dem Substantivum ist, so sind diejenigen Fälle, wo es demselben nachsteht, gewissermaßen nicht hieher zu rechnen. „Blümlein zart" ist kein reines attributives Satzverhältniß, und sagt auch etwas Anderes als „zartes Blümlein." Das nachgesetzte Adjektiv ist wie ein abgekürzter Satz zu betrachten, als hieße es; „ein Blümlein, welches zart ist," wodurch offenbar die bezeichnete Eigenschaft mehr hervorgehoben und dem Adjektiv die Natur des Prädikats verliehen wird; wenigstens steht es einem solchen nahe. Man betrachte den Satz: „Er küßte ihr den Mund so roth." Es ist eine Trennung zwischen Substantiv und Adjektiv eingetreten, wie bei Subjekt und Prädikat, die freilich durch keine Kopula wieder gut gemacht wird, obgleich solche auch wegen der Stellung der Worte leicht entbehrt und in Gedanken hinzugefügt werden kann. Ist das nachgesetzte Adjektiv appositionell, so daß es das vorangehende Substantiv selbst als Ergänzung fordert, so wird es natürlich flektirt; denn es ist wirkliches Attribut, z. B. „Worte des Lebens sprach er, tröstungsvolle, befruchtende!"

Der schwierigste Fall ist noch übrig: es ist der, wo das Adjektiv als wirkliches Attribut seinem Substantivo vorgesetzt ist. Hier macht sich der im Deutschen durchgreifende Unterschied einer starken und schwachen Deklination geltend. Sind die Substantiva als solche immer nur einer derselben unterworfen, so folgen die Adjektiva zugleich beiden; beide Weisen kommen daher auch in ihrer Verbindung mit jenen in Anwendung. Als Hauptregel für ihren Gebrauch kann man die aufstellen, daß sie schwach dekliniren, wenn Bestimmungswörter des Hauptwortes mit starker Flexion ihnen vorangehen, stark dagegen, wenn dieß nicht der Fall ist.

Daraus ergiebt sich, daß die Sprache den Trieb hat, einmal wenigstens die starke Deklination zur Geltung kommen zu lassen. Von diesem Gesichtspunkte aus lassen sich alle Besonder-

heiten begreifen, zweifelhafte Fälle zur Entscheidung bringen und selbst Abweichungen vom vernünftigen Sprachgebrauch rektificiren. Es versteht sich nach Obigem von selbst, daß Adjektiva ohne weiteres Beiwort stark dekliniren. Scheinbare Ausnahmen, wie: warm Wasser, kalt Eisen, gut Ding (will Weile haben) sind durch den häufigen, oft sprichwörtlichen Gebrauch gleichsam zu einem Worte geworden und haben deßwegen die Flexion abgeworfen. Aehnlich wachsen oft neben einander stehende Adjektiva zusammen. Göthe im Faust sagt: „In klar und trüben Tagen.“ — „Ein lang und breites Volksgewicht.“ — „In der klein und großen Welt.“ — Aber auch: „In still und feuchten Buchten.“ — Das letzte Beispiel muß man tadeln, wenn es nicht dadurch zu entschuldigen ist, daß bei doppelter Flexion zweierlei Buchten gedacht werden könnten, stille und feuchte, während der Dichter Buchten bezeichnen will, die Beides zugleich sind; immer aber würde man doch „Buchten still und feucht,“ wenn der Vers nicht zu jener Härte nöthigte, vorziehen. — Die anderen Fälle erklären sich noch mehr dadurch, daß z. B. „lang und breit“ durch den häufigen Gebrauch gewissermaßen zu einem Worte geworden sind, das natürlich nur eine einfache Flexion annehmen kann. Ist es nun zuläßig, daß in Versen der Rhythmus die Regel ändere, so wirkt er auch schon in Prosa ein. So heißts: „ein traurig Herz“ und „ein froh Gelingen“ wohl nur des Rhythmus wegen; dagegen „ein frohes Herz,“ während „ein froh Herz“ hart klänge. So „ein starkes Brausen,“ aber „ein stark Gezische.“

Wenn solche Rücksichten Einfluß auf die Flexion ausüben konnten, so begreift man auch ganz nachläßige Verbindungen wie „lieb Väterchen“ und den allgemeinen Hang der Jugend alle Flexion möglichst zu verkürzen. Es ist dies die materielle Anschauungsweise, von der wir bei den Engländern sprachen. Auch läßt sich voraussehen, daß wir in der Flexion uns diesen immer nähern werden, zumal wenn wir durch Vernachläßigung der Grammatik dem Verschwinden eines sichern grammatischen Bewußtseins so starken Vorschub leisten.

Wir erwähnen, um die Anwendung unserer Hauptregel zu zeigen, nur noch einige der wichtigsten Fälle.

Geht der bestimmte Artikel vorauf, deklinirt das Adjektivum natürlich schwach, weil jener schon stark deklinirt. Beim unbestimmten Artikel ist es ein gemischtes Verhältniß, weil derselbe nur zum Theil die Formen der starken Deklination hat. Ebenso verhält es sich mit kein, mein, dein, sein, ihr, unser, euer, auch manch, viel, wenig u. s. w.

Es bleiben freilich immer noch manche besondere Fälle übrig, die beim Unterricht nicht übergangen werden können; uns aber genügen die angeführten, um an ihnen die Methode zu zeigen, worauf es uns allein ankam. Darum werde hier auch die Bemerkung wiederholt, daß der Stoff, welcher auf dem Papier fast nur dogmatisch hingestellt werden konnte und der Kürze wegen mußte, vor Schülern durch Fragen, wie wir durch die Darstellung auch schon anzudeuten gesucht haben, zu entwickeln ist, weil es nicht sowohl darauf ankommt, etwas positiv Neues zu lernen, als vielmehr über etwas, das man unbewußt besitzt und thut, sich selbst zum Bewußtsein zu kommen, wodurch man dann freilich auch erst zum wahren Besitze und zum rechten, sicheren Thun gelangt.

Wollte nun Jemand einwenden, daß es unmöglich sei in der Weise die ganze Grammatik zu behandeln, so erwidern wir zuerst, daß es wohl möglich wäre, wenn wir mehr Zeit hätten, wenn wir eine weitläufige Anweisung zu Geschäftsaufsätzen, doppelter Buchhaltung und was sonst mehr dem Handwerk oder der bloßen Abrichtung als dem eigentlichen Unterricht angehört, fortließen und statt der vielen Phrasen, daß Deutsch den Mittelpunkt der Schule bilden müsse, endlich nur einen kleinen Theil der Sache zur Wahrheit werden ließen. Denn wie es jetzt ist, kann man kaum sagen, daß der Anfang gemacht sei. Deutsch spielt zwar in Reden überall die erste Rolle, ist in Zeitschriften und Versammlungen der Pädagogen das erste und letzte Wort, in der That aber gilt's nur als fünftes Rad am Wagen. Man weiß zwar, daß sehr Wenige im Stande sind, nur mit einigem Erfolg darin zu unterrichten und doch wirft man's dem ersten besten Kandidaten der Theologie so zu, als ob es sich von selbst verstünde, daß der, welcher deutsch sprechen könne, gar von der Kanzel herab, auch im Deutschen zu unterrichten verstehen müsse.

Indessen schadet's doch nicht viel, weil das, was jetzt meist ausschließlich vom deutschen Unterricht erwartet wird, nämlich „deutsch sprechen," sich glücklicher Weise bis jetzt in Deutschland auch noch ohne besondern Unterricht erlernen läßt. Der Ausfall wird also gar nicht gemerkt und wer solchen Unterricht kläglich finden wollte, dem wird nur um so lauter zugerufen: „Deutsch ist der Mittelpunkt unserer Schule!" so daß der Hartnäckigste auch endlich betäubt wird und die Geschichte glaubt, weil alle Welt sie behauptet, so durch und durch unwahr sie auch sein mag.

Wir konnten also auf unsere obige Frage nach einer ausführlichen Grammatik nur antworten: „es gienge wohl" — müssen nun aber auch hinzusetzen: „aber es geht nicht." Und weil es denn vorläufig nicht geht, so behaupten wir nun noch, daß es auch gar nicht nöthig sei. Es ist schon viel gewonnen, wenn an einem Abschnitt gezeigt wird, wie man die Sache überhaupt anzugreifen hat; wenn dann die Zeit nicht ausreicht, um die Grammatik selbst zu lernen, so lerne man wenigstens, wie sie zu *machen* ist; ja, auch wenn man die ganze Grammatik umfassen könnte, bliebe immer noch das Grammatik*machen* wichtiger als die Grammatik selbst.

Könnte man mit dieser Kunst ausgestattet die Schüler entlassen, so fürchte ich nur das Eine, daß man sich künftig vor der Menge der Sprachphilosophen nicht würde zu helfen wissen. Denn ohne Sprache kann nun einmal Niemand zu; ist also der Trieb zum Nachdenken geweckt, an Stoff, der dazu auffordert, kann es nie fehlen. Jedenfalls wäre aber ein solches Philosophiren ein sehr unschuldiges, brauchte sogar nicht einmal Zeit zu kosten, da es bei jeder Arbeit oder in den Mußestunden geschehen kann: um so eher, denke ich, dürften wir es einmal probiren. Mehr als Proben habe ich auch bisher nicht unternehmen können, jedesmal einen Abschnitt, ein Mal die Lehre von den Kasus, das andere Mal vom Pronomen, oder eine Entwicklung der Wortarten aus dem Satze, oder auch den eben beispielsweise durchgeführten Abschnitt. Wenn's wünschenswerth erschiene, könnte ich auch die Behandlung jener darlegen. —

Es ist ein Hauptvorwurf, den man dem grammatischen

Unterrichte in der Muttersprache macht, daß er etwas lehren wolle, was ein Jeder schon wisse. Ihm hoffe ich gänzlich zu entgehen; ich setze sogar in den fremden Sprachen die Kenntniß des grammatischen Stoffs voraus, und thue hinsichtlich des Deutschen nicht nur dasselbe, sondern nehme auch noch an, daß der Schüler, soweit es überhaupt für ihn möglich ist, wirklich richtig spreche und schreibe. Das Alles setze ich als rohen Stoff voraus, die Grammatik soll aber auch Leben hineinbringen, indem sie den verborgenen Sinn desselben dem Geiste erschließt und ihn dadurch als Verwandten erkennen und lieben lehrt.

Ueber die praktische Gestaltung des Begriffs der Realschule, mit besonderer Beziehung auf ihre theoretische Begründung durch Beger und Mager.

Von Rector Dr. Nagel in Ulm.

Zweiter Artikel.

Wenn ich im ersten Artikel überzeugend glaube nachgewiesen zu haben, daß in unsern kleinen Realschulen mit einem einzigen Lehrer schon ihrer äußeren Organisation nach durchaus nicht erreicht werden kann, was von ihnen verlangt wird, weil dies sowohl nach den vorhandenen Kräften der Lehrer als nach den Verhältnissen der Schüler unmöglich ist; daß dies aber auch für das nächste und wichtigste Bedürfniß dieser Städte unnöthig ist, indem in ihnen selbst, wenn sie sich recht verstehen wollen, viel unmittelbarere Bedürfnisse laut werden müssen, als die durch die Realschule zu befriedigenden, während die letztere mit den den kleinen Städten zu Gebote stehenden Mitteln nicht wohl erreicht werden können — kommen wir zu den zunächst sich anreihenden Fragen: welche Zwecke hat die Realschule? Welchen Weg muß sie zur Erreichung derselben einschlagen? Und welche Mittel bedarf sie dazu?

Daß die Beantwortung dieser Fragen auch auf den Hauptinhalt des ersten Artikels noch manches Licht werfen und die Unmöglichkeit der Erreichung des von den Realschulen Geforderten in den kleinen Städten oder auch nur eine Annäherung daran noch klarer ins Licht stellen wird, braucht kaum bemerkt zu werden. Man könnte mir zwar entgegnen, daß es nicht schwer sei, nach halb gebildeten Idealen die Wirklichkeit zu prüfen, und ihre Nichtübereinstimmung mit jenen nachzuweisen; es komme dabei nur auf die Gestaltung an, die man jenen Idealen geben

wolle. Ich glaube jedoch diesem möglichen Vorwurfe am Besten dadurch zu entgehen, wenn ich die Beantwortung der obigen Fragen an die neuesten bedeutenderen literarischen Erscheinungen in dem Gebiete des Realschulwesens anknüpfe, und insbesondere dabei ins Auge fasse: 1) die Abhandlung von Mager in der pädagogischen Revue, Jahrg. 1845. I. Bd. Seite 1—40. und 369—444; und 2) Beger, Dr. Aug., die Idee des Realgymnasiums für Freunde und Beförderer höherer und zeitgemäßer Jugendbildung.

Es ist mir dabei leid, daß der in einer vielseitigere Zwecke verfolgenden Zeitschrift gestattete Raum mich Manches nur andeuten läßt, das ich gerne weiter ausführen möchte, was aber dann die naturgemäßen Gränzen für eine Abhandlung in einer Zeitschrift überschreiten würde.

Ueber den Zweck der Realschule und was damit aufs Genaueste zusammenhängt über die Schüler, für welche sie bestimmt ist, erklärt sich am ausführlichsten Beger, indem er davon ausgeht, daß die Zeit der nach urväterlicher Gewohnheit und Sitte in gedankenloser Nachahmung und Praxis erlernten Betreibung der Gewerbe und Künste vorbei sei, daß vielmehr eine ganz andere Zeit im Anrücken sei, in welcher sich nach und nach für die Gestaltung und Leitung aller Staats- und Lebensverhältnisse eine heilsame und machtvolle Aristokratie der Intelligenz und Humanität auf den Thron der Weltherrschaft emporschwingen werde. Diese Aristokratie mit herbeizuführen und an derselben eine thätige Theilnahme zu bewähren, sei jetzt die Aufgabe und Bestimmung, namentlich des höheren Bürgerstandes, deren Lösung und Erfüllung ihm nur dadurch gelingen könne, daß er sich ernstlich zu wahrer und ächter Mündigkeit zu erheben suche, die eben in der Intelligenz und Humanität bestehe. Indem man nun alle die Thätigkeiten und Berufsarten des öffentlichen und bürgerlichen Lebens, die sich theils auf die Gewinnung und Bearbeitung der Naturprodukte, theils auf die Benützung und Verwendung, den Vertrieb und Austausch derselben, theils auf die Beherrschung und Bewältigung der in der Natur liegenden Kräfte und Gesetze, theils auf den äußern Verkehr und die äußere Ordnung unter den Menschen,

theils auf die Verwaltung und Vertretung öffentlicher Güter und gewerblicher Interessen im Staats- und Gemeindeleben beziehen, unter dem gemeinschaftlichen Namen der realistischen Geschäfte und Berufsarten zusammenfasse, erhalte man als die Grundlage dieser Geschäfte und Berufsarten realistische Bildungsanstalten, die in zwei Hauptklassen zerfallen, je nachdem sie die besondere theoretisch-wissenschaftliche und empirisch-praktische **Aus**bildung für specielle Realberufe oder die allgemeine **Vor**bildung für diese Ausbildung zum Zwecke haben. Zu der ersten Art gehören die Berg-, Forst-, Bau-, Landwirthschafts-, Handels-, Militär- und Kunstakademien, sowie die technischen, polytechnischen und höheren Gewerbeschulen, sowie bald wohl auch die chirurgischen und medicinischen Fakultäten, ebenso die kameralistische nebst einem Theile der philosophischen Fakultät sicher zu rechnen sein werden, zur zweiten Art die Realschulen oder höhere Bürgerschulen oder Realgymnasien (welcher letzterer Benennung Beger den Vorzug gibt), welche für die erstgenannten Anstalten eben das seien, was die Gymnasien bisher für die Universitäten waren. Dadurch wird als Grundprincip des Realgymnasiums von B. ausgesprochen, die allgemeine Humanitätsbildung, die Kräftigung und Veredlung des Geistes überhaupt, mit weiser Rücksicht theils auf die Wahl eines sogenannten Realberufes oder industriellen Wirkungskreises, theils auf die gegenwärtigen Verhältnisse der Zeit und des Vaterlandes. Dieses Princip, sowie die dadurch bedingte Organisation des Realgymnasiums beruhe auf dem noch tiefer liegenden Grundsatze, daß bei der Jugenderziehung die allgemeine Menschenbildung mit der Berufsbildung auf der höhern Stufe des Unterrichts in Beziehung zu setzen sei.

Auch Mager erkennt in der genannten Abhandlung diese doppelte Aufgabe des höheren Schulunterrichts, wenn er sagt: Schulen können sich einerseits dadurch verfehlen, daß ihr Unterricht es versäumt, sich der anthropologischen (psychischen) Entwicklung ihrer Schüler eng anzuschließen, andererseits können sie dadurch fehlen, daß ihr Unterricht auf die künftige Berufsgattung der Schüler nicht die angemessene Rücksicht nimmt.

Es ist erfreulich, daß mehr und mehr diese doppelte Aufgabe der höheren Schulbildung, zu deren Realisirung in ihrem Kreise gerade die Realschulen als dringende Forderung der Zeit entstanden sind, auch von den Pädagogen allgemeine Anerkennung findet, und daß die Zeit bald hinter uns liegen wird, wo der Versuch gemacht wurde, wenigstens in der Theorie die Aufgabe der Vorbildung auf die künftige Berufsgattung in Betreff der Gymnasien zu läugnen, wenn gleich in der Praxis die Sache sich gerade so für den gelehrten Beruf gestaltete, wie bei den Realschulen für den realistischen im obigen Sinne des Wortes.

Ohne auf die detaillirte Auseinandersetzung dieser beiden Seiten der Aufgabe unserer Realschulen einzugehen, hebe ich nur das Resultat heraus, welches Beger daraus ableitet. *) Dasselbe ist: Nicht der Stoff und Inhalt des modernen und realen Unterrichts an sich soll alleiniger Zweck und Gegenstand sein, sondern ebenfalls die sogenannte formelle Bildung des Geistes, d. h. die Uebung und Erstarkung der Seelenkräfte im wissenschaftlichen Denken und Erkennen, im geläuterten Fühlen und Genießen, im edleren Streben und Handeln. Diese Uebung wird auf naturgemäße und wahrhaft pädagogische Weise zu befördern gesucht, so daß das blos gedächtnißmäßig an Tradition und Autorität haftende Lernen und Merken in gebührender Unterordnung und Beschränkung gehalten, dagegen die freiere Productivität und Selbstthätigkeit, das Selbsterschaffen und Erzeugen von Gedanken und Ideen vorzugsweise geweckt und entwickelt wird.

Es soll dadurch in dem Zöglinge des Realgymnasiums eine gründliche und wohl geordnete Kenntniß, allseitige Tüchtigkeit und Gewandtheit, besonders auch ein ernstes und umfassendes Interesse für Wissenschaft überhaupt geweckt werden. Die formelle und ideale Bildung schließt sich dabei insofern an die Mannigfaltigkeit und den Reichthum positiver und realer Kenntniße aufs Innigste an, als jene an diesen geübt werden kann und muß. Das Humanitätsprincip hat sein Gewicht durch seinen absoluten, das Berufsprincip durch seinen relativen Werth.

---

*) Mager verweist in Betreff dieser Frage vorzugsweise auf seine frühere Schrift: die deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840.

Beide sind durch die Vereinigung und gegenseitige Durchdringung namentlich in Bezug auf Stoff und Methode, Zweck und Ziel des Unterrichts so stark, daß sie im Gleichgewichte erscheinen, beide machen auch bei der Erziehung auf Recht und Geltung gleichen Anspruch, weil Tüchtigkeit des Geistes und Tüchtigkeit im Berufe gleich nothwendig und gleich heilig sind. Es bestehe somit, sagt Beger, im Unterrichtsorganismus des Realgymnasiums gleichsam eine republikanische Herrschaft von zwei Consuln, ut alter alterum, habens potestatem similem, coërcere possit, wobei er es wohl gelten lassen will, daß das Humanitätsprincip als der patricische, das Berufsprincip als der plebejische Consul betrachtet werde.

Ich kann hier nicht umhin, noch die Worte beizusetzen, mit welchen Beger die Ausführung des bisherigen abschließt; sie lauten: nach den hier ausgesprochenen und jetzt durchaus anerkannten Grundsätzen kann weder der Zweck noch der Inhalt des Unterrichts im Realgymnasium als etwas Niederes, Materielles, Geistloses, als etwas Utilistisches und Banausisches erscheinen. Denn unter der eben so vernünftigen als nothwendigen Rücksicht auf den einstigen Beruf und die künftige Stellung oder Wirksamkeit der Zöglinge nach den nationalen Verhältnissen und Ansprüchen der Gegenwart ist durchaus nicht die unmittelbare eigentliche Praxis und Geschäftsalltäglichkeit gemeint, deren Einübung oder Eingewöhnung im Realgymnasium gefordert, sondern die innere geistige und sittliche Vollendung der Jugend, durch welche eben diese Lebenspraxis und Berufsalltäglichkeit geweiht und geadelt werden soll. Ohne Zweifel wäre es durchaus verwerflich und mit jeder Macht des Einflusses abzuwehren, wenn das Realgymnasium seine Schüler in irgend einer Weise für das Detail ihrer einstigen materiellen Berufsarbeiten oder industriellen Geschäftsverrichtungen dressiren oder zustutzen wollte. Dies ist aber in der neuesten Zeit wohl kaum irgend einer Anstalt der Art in den Sinn gekommen, obgleich es von den Gegnern der Realschule sogern, theils aus Feindseligkeit theils aus Mißverstand als Anklagetitel vorgeschoben wird.

Um billig zu sein, müssen wir zum letzten Satze Beger's noch beisetzen: — und obgleich auch manche unpädagogische

Freunde und Beförderer des Realschulwesens, welche weniger die allgemeine Aufgabe des Unterrichts als (nach einem häufig von ihnen gebrauchten Ausdrucke) das berücksichtigen was rentirt, mit ähnlichen Anforderungen gegen die Behörden andringen, welche über die Organisation der Realschule zu entscheiden haben. Nur wenn es der Realschule gelingt, solchem Andringen einen Damm entgegenzusetzen und ihre wissenschaftliche Aufgabe sich rein zu retten, dürfen sie sich als ebenbürtig neben die Gymnasien stellen.

Fragen wir nun weiter, welches nach dem ausgesprochenen Zwecke der Realschule die Schüler derselben sein sollen, so sagt Beger: in das Realgymnasium gehören alle diejenigen, welche sich dem Forst-, Berg- oder Hüttenwesen, der Physik und Chemie, der Mathematik in ihrer Anwendung auf diese Wissenschaften, der Industrie und Technik, der Oekonomie, der Cameralistik und Diplomatie widmen wollen, ferner diejenigen, welche Medicin, Chirurgie oder Veterinärwissenschaft zu studiren die Absicht haben; ebenso gehören in diese Anstalt die Pharmaceuten und Apotheker, diejenigen, welche sich dem höheren Militärdienste besonders bei der Artillerie und dem Geniecorps widmen wollen, Künstler jeder Art, Lithographen, Kupferstecher, Maler, Bildhauer, Architekten, Kunstgärtner, Musiker und Schauspieler, Techniker jeder Art, Mechaniker, Optiker, den Maschinen-, Straßen-, Wasser- und Mühlenbau zum Beruf Wählende u. s. w. künftige Lehrer, besonders Reallehrer, ferner diejenigen, welche den schriftlichen Expeditionsdienst bei Regierungskollegien, Justiz-, Rent-, Steuer-, Finanz- und Kassenämtern, beim Polizei-, Militär-, Post- und Chausséewesen, z. B. als Kanzlisten, Calculatoren, Registratoren, Sekretäre, Kassiere, Rechnungsexaminatoren u. s. w. übernehmen wollen; Kaufleute, Banquiers und Buchhändler, Fabrikanten und Manufakturisten; auch diejenigen, welche ohne eine bestimmte Wissenschaft oder einen bestimmten Beruf zur Grundlage ihrer Thätigkeit oder Lebenserhaltung zu machen, für den würdigen Genuß ihres Lebens und Reichthums eine allgemeine, vielseitige Bildung zu erlangen wünschen; endlich auch diejenigen, welche sich zwar einem niedern, bürgerlichen Gewerbe oder gewöhnlichen Handwerke zu widmen

gedenken, sich aber einst den Namen und Einfluß eines gebildeten Mannes und tüchtigen Bürgers erwerben wollen.

Wenn sich auch über Einzelnheiten in dieser Aufzählung vielleicht rechten ließe, so möchte sich gegen die Hauptsache doch schwerlich eine gegründete Einwendung machen lassen, wenn wir blos vom Standpunkte der Idee ausgehen, um so mehr aber, wenn wir die Wirklichkeit ins Auge fassen. Es ergibt sich nämlich von selbst, daß zur Realisirung der Idee des Realgymnasiums, wie sie von Beger und ebenso auch von Mager, — besonders in der erwähnten frühern Schrift — aufgefaßt ist, der Unterricht der Realschule unmöglich mit dem 14. Jahre abgeschlossen sein kann. Ueberhaupt kann nach meiner innigsten Ueberzeugung kein Schulunterricht mit dem 14. Jahre abschließen, als höchstens der Unterricht der Volksschule, und auch dieser nicht, deßwegen, weil es etwa in seiner Idee begründet wäre, sondern nur weil die beschränkten Verhältnisse der Eltern derjenigen Schüler, welche die Volksschule besuchen, eine Fortsetzung des eigentlichen Schulunterrichts über das 14te Jahr hinaus nicht zulassen. Ja, man hat zu verschiedenen Mitteln gegriffen, um den mit dem 14ten Jahre sich abschließenden Unterricht nicht dadurch gänzlich fruchtlos zu machen, daß der frühe Eintritt des Knaben in gewerbliche oder bäuerliche Verhältnisse und Thätigkeit das in der Schule Gelernte zum Vergessen bringe. Fortgesetzter Besuch der Sonntagsschulen und Katechisationen bis zum 18. Jahre, Abendstunden im Winter und dgl. sind die nothdürftigen Mittel, die der Absicht immer nur halb entsprechen; und der beste Beweis dafür, wie wenig durch diese Mittel erreicht wird, liegt in der Kenntnißlosigkeit und Unwissenheit, mit welcher nach zurückgelegtem 20stem Lebensjahre namentlich unsere Dorfbewohner großen Theils in den Militärdienst eintreten, so wie in dem großen Unterschiede zwischen einem Bauern, der unter dem Militär gedient hat und in dieser Zeit die Unterrichtsstunden in der Garnison zu besuchen genöthigt war, wenn gleich diese Lehrstunden nicht immer von pädagogisch gebildeten Lehrern gegeben werden mögen, und zwischen einem andern Bauern, der nur seine Dorfschule bis zum 14ten Jahre und nachher die Sonntagsschule — letztere freilich nicht selten etwas unregel-

mäßig — besuchte. Noch weniger kann daher ein höherer Schulunterricht mit dem 14ten Jahre abschließen, und für jeden Schüler, dessen Verhältnisse ihn nöthigen mit der Periode der Confirmation die Schule zu verlassen und sich ganz der gewerblichen Thätigkeit zu widmen, sind diejenigen Lehrfächer, welche den Kreis der Volksschule überschreiten, größtentheils um so mehr Luxus, als alle Mathematik, welche über das praktische Rechnen hinausgeht, das Französische, Physik und was es sonst noch seyn mag, während der Lehrlings- und Gesellenperiode doch gänzlich dem geistigen Bewußtsein entschwinden muß.

Auch von diesem Gesichtspunkte aus liegen daher Realschulen, welche nur bis zum 14ten Jahre gehen, außer der Idee des Realismus, und wenn noch bei weitem der größte Theil der Schüler unserer Realschulen aus solchen besteht, welche mit dem 14ten Jahre nicht blos die Realschule verlassen, sondern überhaupt der Schule entgehen, so rührt dies nur daher, daß unsere Volksschule noch auf einer viel zu niedern Stufe steht, als daß sie selbst den bescheidensten Anforderungen des niederen Gewerbestandes zu genügen vermöchte. Auch das neuere württembergische Volksschulgesetz, wenn es gleich Manches besser gemacht hat, als es früher war, läßt hierin doch noch Vieles im Argen und es möchte mehrfach für bedauerlich zu erachten sein, daß auch in Württemberg, wie sonst noch manchen Ortes das ganze Schulwesen nicht unter einer einzigen, von einem großartigen, leitenden Principe ausgehenden Schulbehörde steht, sondern daß das höhere Schulwesen einerseits, das Volksschulwesen andererseits unter zwei Behörden getheilt ist, wohl hauptsächlich deßwegen, um die — vielleicht doch weniger tief eingreifende — Verbindung des letzteren mit der Kirche nicht zu gefährden, — eine Verbindung, welche demungeachtet immer loser zu werden droht, je mehr die Neuzeit zur Selbstständigkeit des Individuums in Glaubenssachen hindrängt, und das Dissidententhum nicht blos in der protestantischen, sondern selbst in der katholischen Kirche Platz greift.

Eine Vereinigung des ganzen Schulwesens unter Einer Behörde erscheint aber um so nöthiger, je mehr auch das höhere

Schulwesen von einer zweckmäßigen Organisation des niederen in seinem Gedeihen abhängig ist.

Unter einer zweckmäßigen Organisation verstehe ich aber eine solche, welche das Volksschulwesen nicht als etwas für sich Bestehendes, sondern nur als ein einzelnes Glied des ganzen Schulorganismus betrachtet. Wie will aber ein solcher Organismus gedeihen, und wie soll das einzelne Glied seine für die Gesundheit des Ganzen heilsamen Dienste thun, wenn der organische Körper dieses Ganzen zwei Köpfe und somit zwei Willen hat, die nicht immer nach dem gleichen Ziele streben?

Wir sehen daher, wie nicht blos die Volksschule selbst, sondern ebenso die höhere Schule sehr bei dem bestehenden Volksschulgesetze betheiligt ist, und wie dringend auch die Schulmänner welche das höhere Schulwesen zum Gegenstande ihrer Untersuchungen gemacht haben, eine solche Revision des Schulgesetzes bevorworten müssen, durch welche alle die heterogenen Elemente die sich zum höheren Schulwesen nur deßwegen herandrängen, weil die Volksschule nicht genügt, die aber dem wahren Gedeihen des höheren Schulwesens nur hemmend in den Weg treten, von ihm ausgeschieden werden. Als das Dringendste im Volksschulwesen möchte aber wohl eine Scheidung der Stadtschule von der Dorfschule und Armenschule erscheinen. Hierüber glaube ich namentlich auf das verweisen zu dürfen, was ich in meinen Reiseerfahrungen S. 224—240 ausgeführt habe, und bemerke daher hier nur kurz folgendes. Soll die Realschule ihrer wahren Bestimmung anheimfallen und nicht zur Stadtschule herabsinken, so bedarf es in dem Gesammtorganismus des württembergischen Schulwesens *) einer Stadtschule, welche nicht 90—100 Kinder, sondern im Maximum 50 Kinder haben darf, und welche nicht 4—5 oder noch mehr Jahreskurse in demselben Lehrzimmer vereinigt, sondern höchstens 2 Jahreskurse gemeinschaftlich unterrichtet. Es bedarf eines in Folge dieser Organisation möglichen ausgedehnteren Lehrplans dieser Schule, der ohne über die eigent-

*) Was hier von Württemberg gesagt ist, dem Heimathslande des Verfassers dieser Abhandlung, gilt natürlich ebenso von jedem andern Lande, auf gleiche Weise, welchem das Eine besprochene Ergänzungsglied des Gesammtschulwesens fehlt.

lichen allgemeinen Schulfächer hinauszugehen, doch mehr intensiv diese Fächer zu bearbeiten im Stande ist; es bedarf endlich einer andern Vorbildung der Lehrer für diese Stadtschulen, als sie in den bisher bestehenden Schullehrerseminaren möglich ist, d. h. also eine Trennung der Seminare für Stadtschullehrer von denen für die Lehrer der Dorf- und Armenschulen; denn Armenschulen, welche in ihrer Organisation mehr den Dorfschulen sich nähern, bedarf auch die Stadt für diejenigen Kinder, welche schon vor dem 14ten Jahre genöthigt sind, ihre Eltern durch Arbeitsverdienst in Fabriken oder sonst im Taglohn zu unterstützen. Es ist dabei, wie sich von selbst versteht, die Stadtschule nicht so verstanden, daß sie nur den Städtern im engern Sinne zu Gute kommen soll; auch Dörfer und Marktflecken können und sollen sie einrichten, sobald sie eine hinreichende Anzahl von Kindern vermöglicherer Eltern haben, die nicht durch Feldgeschäfte, durch das Hüten von Gänsen oder Gaisen oder von andern Kindern u. dgl. schon vor dem 14ten Jahre der Schule theilweise so entzogen werden, daß die Dorfschule wenigstens in den Sommermonaten ihren Unterricht auf ein Minimum von Zeit zu beschränken genöthigt ist.

Eine solche Organisation liegt im wesentlichen Interesse nicht blos der Realschulen, sondern auch der Gymnasien. Sie ist in Ulm durch die Errichtung einer Mittelschule, wenn auch noch nicht ganz in der erforderlichen Ausdehnung versucht worden, und zwar, wie ich nach den bisherigen Erfahrungen mit der vollsten Zuversicht behaupten kann, für unsere Realanstalt mit dem besten Erfolge, indem wenigstens die untauglicheren Elemente, welche als wahre Hemmschuhe für das Gedeihen der Anstalt betrachtet werden konnten, allmählig sich aus ihr ausscheiden. Ich möchte jeder größern Anstalt eine solche Mittelschule wünschen, so wie nach meiner im ersten Artikel ausgesprochenen Ansicht die kleinen Realschulen sich am zweckmäßigsten in solche Mittelschulen verwandeln; ich bin auch überzeugt, daß die Mittelschule Ulms in kurzer Zeit das Bedürfniß einer Erweiterung und vollständigeren Organisation fühlen wird.

Nur wenn auf solche Weise der Realschule ein Ableitungskanal für alle heterogenen Schülerelemente bereitet wird, ist sie

im Stande, ihre wahre oben ausgesprochene Bestimmung zu erfüllen, und der ihr in Württemberg und wohl auch anderswo drohenden Gefahr zu entgehen, daß sie zur Mittelschule unvermerkt herabsinken und dann doch wieder eine — in diesem Falle weit schwerer auszufüllende — Lücke im ganzen Schulorganismus übrig lasse. Zwar nennt auch Beger unter den Schülern, welche der Realschule angehören, diejenigen, welche sich zwar einem niedern bürgerlichen Gewerbe oder gewöhnlichen Handwerke zu widmen gedenken, sich aber einst den Namen eines gebildeten Mannes und tüchtigen Bürgers erwerben wollen; und mit Recht, denn es wird wohl jedem besonnenen Schulmanne ferne liegen, in der Realschule eine aristokratische Anstalt gründen zu wollen, welche nur für die sogenannten Honoratioren bestimmt sein soll. Im Gegentheil sind der Realschule alle Schüler willkommen, welche durch Fleiß und Anlagen ihre Zwecke zu erreichen vermögen, und der Sohn des Taglöhners, der diese Bedingungen erfüllt, ist ihr lieber, als der Sohn des Grafen, wenn letzterer für die körperliche und gesellschaftliche Repräsentation so viel Zeit brauchen sollte, daß ihm zum Lernen der Schulfächer nicht mehr die genügende Zeit übrig bliebe. Aber Beger versteht darunter eben um der Zwecke der Schule willen nur solche Schüler, welche auch nach dem 14ten noch 1 — 2 Jahre der Anstalt widmen können, ehe sie in ein bürgerliches Gewerbe übergehen. Auch ist nicht abzusehen, warum dies nicht bei Vielen möglich sein sollte, sobald nur einmal die Eltern erkannt haben, daß das eigentliche Lernen erst mit der Lebensperiode des 14ten Jahres beginnt, während vorher weniger die Selbstthätigkeit und Productivität, als vielmehr nur die Receptivität und Reproductivität thätig ist; sobald ferner auch die Lehrherren gewissenhaft genug werden, ihre Lehrlinge wirklich als solche zu betrachten, und nicht als Individuen, mit denen sie einen Knecht oder eine Magd ersparen wollen. Denn dann wird es dem Lehrlinge leicht werden, in zwei Jahren ebensoweit zu kommen, als jetzt in dreien oder vieren, und die an der Lehrzeit für das Gewerbe ersparten Jahre können unbeschadet der gewerblichen Bildungslaufbahn des Knaben der Schulperiode zu Gute kommen, um so mehr, als der Knabe dadurch an Reife für das Erlernen des Gewerbes nur gewinnen kann.

Es kann daher nicht genug wiederholt werden: wie für das Gymnasium, so können auch für die Realschule nur solche Schüler als ihre wahren Zöglinge betrachtet werden, welche nach höherer Bildung strebend den Schulunterricht nicht mit der Confirmationsperiode abschließen. Dann aber möchte ich das Wesen der Realschule im Gegensatz gegen das Gymnasium noch tiefer auffassen und die Realschulen allgemein als die auf modernen Bildungselementen beruhenden höheren Schulen betrachten, während die Gymnasien auf antiker Bildung beruhen. Die Rücksicht auf die Berufsgattung bleibt natürlich dabei weder bei der einen noch bei der andern Klasse von Anstalten ausgeschlossen. Von diesem Gesichtspunkte aus scheint den Realanstalten eine schöne Zukunft zu blühen, trotz dem, daß Manche ihnen auch jetzt noch einen baldigen Tod prophezeien. Eines solchen Todes müßten sie allerdings sterben, wenn sie sich über die Idee der Stadtschule nicht zu erheben vermögen, ja sie siechen schon überall, wo dies nicht geschieht, und existiren kaum noch dem Namen nach. Aber auch in ihrer höheren Bedeutung werden vielleicht die Realschulen einmal ihrem Ende entgegengehen, aber einem schöneren Ende, als ihre Gegner ihnen voraussagen. Ich will mich darüber erklären, auch auf die Gefahr hin, von einer großen Parthei von Schulmännern entweder verlacht oder angefeindet und für einen Gegner der sogenannten Humanitätsstudien erklärt zu werden. Ich bin dies in der That nicht, ja ich bin überhaupt ein Feind aller Beschränkung ernster Jugendbildung, möge diese nun geschehen im Geiste des neuen Hannover'schen Schulgesetzes, welches die dortige Aristokratie gemacht hat, um ihren Söhnen den Zutritt zur Universität zu erleichtern, oder im entgegengesetzten Sinne des Gesetzes von Bern, welches dem Dorfschulknaben es gestattet, auf die Bank der Hörsäle sich zu setzen. Ich glaube vielmehr, daß man die Anforderungen an den Jüngling, welcher sich der höhern Gelehrtenbildung widmen will, nicht hoch genug steigern kann. Aber ich glaube auch, daß man diese Bildung stets mit den Forderungen des Zeitgeistes in Harmonie bringen muß.

Es war eine Zeit, wo es keine andere Bildung gab, als die antike. Die Staatsmänner selbst schrieben lateinisch, die Philosophie nahm ihre Wahrheiten aus dem Aristoteles, die

Kriegskunst aus dem Julius Cäsar, die Staatswissenschaft aus dem Cicero und Livius. Damals war alle Bildung in dem Stande des Gelehrten concentrirt. Aber die Welt schritt vorwärts, ohne daß die Gelehrsamkeit auf gleiche Weise ihren Gesichtskreis erweiterte. Dadurch entstand das entgegengesetzte Extrem, daß sich die Bildung von der Gelehrsamkeit gänzlich lostrennte, wodurch der Gelehrte selbst auf dem Theater lächerlich gemacht wurde, und die Namen Pedant und Gelehrter für gleichbedeutend galten.

Die Zeit, in der wir jetzt leben, ist eine Zeit der Vermittlung beider Extreme. Nicht blos die moderne deutsche, sondern die ganze europäische Literatur ist eine so innige Durchdringung des romantischen Elementes mit dem antiken (eine Vermählung des Faust mit der Helena nach Göthe), daß jeder wahrhaft Gebildete, auch ohne es zu wissen und ohne unmittelbar die altclassische Literatur studiren zu müssen, die Resultate derselben in sich aufnimmt, und daß ebenso der Gelehrte in den Kreis der modernen Bildungselemente unwillkührlich hineingezogen wird, aber ebendeßwegen auch dem Leben näher steht als früher.

Es hat sich aber auch ebendadurch neben dem Stande der Gelehrten ein Stand der Gebildeten überhaupt entwickelt, der, ohne auf Gelehrsamkeit Anspruch zu machen, im geistigen Gebrauche des Lebens sich kühn neben den Gelehrten stellen darf. Um es kurz zu sagen, unsere Gesammtbildung ist eine nationale und dadurch selbstständige geworden, während sie zugleich durch die Völkergemeinschaft, welche die großartigen Communicationsmittel der Neuzeit herbeigeführt haben, einen Universalismus sich angeeignet hat, von welchem die Vorzeit keine Ahnung hatte.

Dadurch ist aber auch das Grundelement europäischer Bildung nicht die antike, sondern die moderne Literatur geworden, und wenn gleich gegenwärtig noch die verschiedenen Elemente in dunklem Untereinanderwogen und Gähren begriffen sind, so kommen die Regierungen und Völker doch allmählig zur Ahnung und zum Theil zum Bewußtsein dessen, was sie bedürfen. Daraus ergab sich naturgemäß das Schicksal, welches nach und nach die Gymnasien traf, so wie nach dem gewöhnlichen Laufe der Dinge

die Reaction, die von ihnen ausging. Es hat wohl nicht leicht eine Zeit so viele Schulorganisationen hervorgerufen, als die unsrige, ohne daß eine derselben vollkommen zu befriedigen vermochte, was schon daraus sich ergibt, daß sie nach kürzerer oder längerer Zeit von einer andern verdrängt wurde. Aber in allen Ländern, wo nicht der Kampf zwischen der neuen und alten Zeit durch den abwechselnden Sieg des einen und andern Princips ein Ueberspringen in Extreme herbeiführt, gewährte jede neue Organisation dem modernen Elemente einen größeren Boden, der natürlich dem antiken entzogen werden mußte. Ich will damit nicht sagen, daß dadurch den Gymnasien Heil widerfahren sei, vielmehr müssen auch sie das Schlimme aller Uebergangsperioden tragen, und so lange sie das classische Bildungselement als ihre Hauptbasis gelten lassen, muß jede Erweiterung des modernen die Einheit ihres Unterrichtsganges beeinträchtigen. Aber der Wagen der Zeit läßt sich nicht zurückschieben, sondern nur entweder langsamer durch Hindernisse, die ihm in den Weg gelegt werden, oder schneller durch Ebnung seiner Bahn vorwärts treiben, und so wird mehr und mehr auch die gelehrte Bildung eine moderne werden. Dann aber, wenn sie es ganz geworden ist, werden auch die Gymnasien ihre Hauptbasis in diesen Bildungselementen suchen, sie werden den geistigen Fond bilden, an dem sich die Denkkraft der Schüler weckt, das ästhetische und moralische Gefühl erhebt und die Willenskraft stärkt. Den Sprachen des klassischen Alterthums aber wird eine ähnliche Rolle für die Fachstudien, die ihrer bedürfen, zugewiesen werden, wie jetzt dem Hebräischen für das besondere Fachstudium des Theologen. An demselben Tage, wo dies geschieht, werden die Realschulen aufhören, sie sind eines schönen Todes gestorben, denn sie sind in einer höhern Einheit aufgegangen. Es liegt in der Hand der Behörden und der Schulmänner, diesen Tag zu beschleunigen, wenn sie die Zeit verstehen, oder durch Gegenkampf das Unabweisliche noch viele Jahre hinauszuschieben. Aber kommen muß es, so gewiß als der Zeitgeist nie zurück, sondern immer nur vorwärts treibt.

Ueber den Werth des Unterrichts in der Mathematik.

Von Oberlehrer Dr. Dienger in Sinsheim.

Gegenüber den mancherlei Anfechtungen, welche der mathematische Unterricht als Bildungsmittel — und vorzugsweise als solches soll er eine Stelle im Unterrichte finden — zu erdulden hat, dürfte es vielleicht nicht außer der Zeit und nicht außer dem Zwecke dieser Zeitschrift sein, einige Worte über den Nutzen desselben hier zu sprechen.

Eine Reihe von Gründen für und wider den mathematischen Unterricht, doch mehr in letzterer Richtung, hat Herr Professor Seeger im zweiten Jahrgang dieser Zeitschrift, S. 514 ff., zusammengestellt. Zuerst erscheint dort ein Mann aus dem „Lande der schroffsten Gegensätze," der gegenüber Whewell, Verfasser (u. a.) der „Geschichte der inductiven Wissenschaften," 3 Bände, deutsch von J. J. v. Littrow, im Edingburgh Review den Werth der Mathematik als Bildungsmittel auf ein fast verschwindendes Minimum herabsetzt, das am Ende darin besteht, daß sie der Gewohnheit geistiger Zerstreuung entgegentrete und zu Aufmerksamkeit anhalte. Doch auch das kommt ihr nicht allein zu, im Gegentheile, auch hierin stehen ihr andere Unterrichtsgegenstände voran. Diese Behauptungen werden durch eine Menge Autoritäten — mathematische und nicht mathematische, Frauen und und Männer, doch meistens aus früheren Zeiten — unterstützt, worunter wir vergeblich Newton gesucht haben, der in seinen letzten zehn Lebensjahren von Mathematik nichts mehr wissen wollte. Das wäre denn doch eine Autorität gewesen, gegenüber der sich nicht hätte behaupten lassen, daß ihr vielleicht Mathematik ein wenig fremd gewesen sei. — Sodann erscheint in dem be-

rührten Aufsatze (S. 522) gar ein Mann, der in allem Ernste den Mathematikern alle Revolutionen und alle Irreligiosität zur Last legt, um vermuthlich die Polizei gegen dieselben in die Schranken zu rufen. Der gute Mann hat wohl von Euler nichts gehört, der bekanntlich weit von alle dem entfernt war, und auch nicht von Newton, der den Namen Gottes nie soll ausgesprochen haben, ohne sein Haupt ehrerbietig zu entblößen; sodann weiß er vielleicht auch nicht, daß, was den Hochmuth anbelangt, dies ein Ding ist, an dem Mancher leidet, der kein Mathematiker ist.

Aber was nun thun bei all der Unbehülflichkeit, der Einseitigkeit der Mathematik? Sie gänzlich verbannen aus dem Kreise der Unterrichtsfächer? Wenn Alles wahr wäre, was gegen sie gesagt worden, so wäre dieses vielleicht das Vernünftigste. Aber es ist klar, daß man so strenge doch auch nicht mit ihr verfahren kann. Wie könnte denn heutzutage Jemand noch auf Bildung Anspruch machen, der nicht auch etwas — wenn vielleicht manchmal noch so wenig — verstünde von den Gesetzen, welche die Welt der Stoffe beherrschen und von den großen himmlischen Bewegungen, die vor dem staunenden Auge tagtäglich sich entrollen? Und doch ist es ohne Studium der Mathematik unmöglich, zu einiger Klarheit hierin zu gelangen — ein Satz, der vernünftigerweise von Keinem wird bestritten werden, der Physik und Astronomie kennt. Eine noch so populäre Darstellung dieser Wissenschaften verlangt, wenn auch nicht Kenntniß der mathematischen Formeln (die sind den Feinden der Mathematik bei ihren Angriffen die Hauptsache), sondern einen durch mathematische Anschauungen gebildeten Geist, und ohne solche mathematische Anschauungen sind und bleiben sie unverständlich. Aber auch in Bezug auf diese Anwendung der Mathematik wird in dem schon angeführten Aufsatze (S. 520) der Nutzen der Mathematik bestritten. Darauf möge es vergönnt sein, eine anerkannte mathematische Autorität, den Geheimen-Oberbaurath Crelle in Berlin anzuführen (Encyklopädische Darstellung der Theorie der Zahlen), dessen Worte wir ausführlich geben, weil einerseits sie eine vollständige Antwort auf dergleichen Beschuldigungen geben, und anderseits das berührte Werk, seiner

Natur nach, wohl nicht in den Händen aller Leser dieser Zeitschrift sein dürfte.

„Der Nutzen der Mathematik ist zweifach.

Erstlich findet die Mathematik fast in allen Naturwissenschaften, ja selbst beinahe in allen Theilen der menschlichen Erkenntnisse, wenigstens derjenigen von den sinnlichen Dingen, als Hilfswissenschaft Anwendung und ist für dieselben mehr oder weniger unentbehrlich; letzteres namentlich in der Wissenschaft von den Himmelskörpern und dem Erdkörper und deren Bewegung; in der gesammten Physik, die Chemie mit eingeschlossen; in der gesammten Technik, in ihrem weitesten Umfang; selbst in den Staatswissenschaften; so wie endlich bei unzähligen Verhältnissen und Begegnissen des gemeinen Lebens. Von einigen jener Wissenschaften macht sie sogar einen fast überwiegenden Theil aus, z. B. von der Astronomie, der Optik u. s. w.

Zweitens ist die Mathematik ganz vorzüglich geeignet, das Denkvermögen zu entwickeln und zu üben: denn da sie nur mit unbestreitbaren Wahrheiten zu thun hat, so übt sie den Verstand im sichern Schließen und gewöhnt ihn, nur das als wahr anzuerkennen, was sich beweisen läßt. Sie ist eines der kräftigsten Heil- und Vorbeugungsmittel gegen den Irrthum und eine treffliche Gymnastik für den menschlichen Geist.

Der Nutzen der Mathematik ist also keineswegs auf ihre Brauchbarkeit zu Anwendungen im gemeinen Leben allein beschränkt, sondern sie hat schon an und für sich selbst, als Gegenstand für die Entwicklung der Denkkraft, unabhängig von jeder Anwendung Nutzen; und zwar sehr großen Nutzen. Als Hilfswissenschaft ist sie nur für diejenigen mehr oder weniger nützlich, welche einer solchen Hilfe für ihr besonderes Streben und Treiben bedürfen: als Gymnastik des Verstandes dagegen ist sie für Jeden ohne alle Ausnahme, der Anspruch auf Civilisation macht, förderlich und nothwendig. Dieses wird auch in gewissem Maaße anerkannt; denn man lehrt in den Schulen mit Recht Jeden Mathematik in einem gewissen Umfange, ohne danach zu fragen, welcherlei Anwendung er davon in seinem künftigen Lebensberufe zu machen haben werde.

Die Größe der beiden Arten des Nutzens der Mathematik gegen einander abzuwägen, würde keinen rechten Zweck haben, indem alles Nützliche gut und schätzbar ist, und es nicht entscheidend ist, welches davon es mehr oder weniger sei. Aber das ist zu bemerken, daß der Nutzen der Mathematik als Uebungsmittel der Denkkraft unzweifelhaft und unfehlbar ist und daß man in dieser Benutzung nicht leicht zu weit gehen kann, während es sich mit dem andern Nutzen, demjenigen der Anwendungen im gemeinen Leben und selbst in andern Erfahrungs-Wissenschaften, nicht ganz eben so verhält. . . . In der Entwicklung und Uebung seiner Denkkraft kann offenbar Niemand so leicht zu weit gehen, und der Nutzen, welchen ihm die Mathematik dabei leistet, ist unzweifelhaft; bei den Anwendungen auf sinnliche Dinge dagegen ist viele Vorsicht nöthig; denn in demselben Maaße, wie die Voraussetzungen bei den Dingen und Erscheinungen, auf

welche die Mathematik angewendet wird, unsicher und vielleicht unrichtig sind, sind auch die Resultate, zu welchen man durch die Anwendungen gelangt, ebenfalls, und zwar ganz unfehlbar und nothwendig unsicher und unrichtig; eben aus dem Grunde, weil der mathematische Weg, der von den Voraussetzungen zu den Resultaten führt, nicht trügt und folglich das, was an den Voraussetzungen mangelhaft war, unabwendlich auf die Resultate Einfluß haben muß................. Man darf also den Nutzen der Mathematik für Anwendungen ja nicht allzu hoch anschlagen. Am wenigsten darf man ihn für den einzigen Nutzen, welchen die Wissenschaft haben kann, und auch nicht für den vorzüglichern halten....... Die Anwendungen der Mathematik im weitern Umfange auf komplizirtere Fälle des gemeinen Lebens, wenn man bei denselben von abstrakten Erfahrungssätzen ausgeht, sind mißlich und erfordern immer Vorsicht; aber gerade der andere Theil des Nutzens der Mathematik, bei der Uebung und Entwicklung der Denkkraft, ist es nun wieder, der die Mißlichkeit hebt und der zur Anleitung zu der nöthigen Vorsicht verhilft. Die Benutzung der Mathematik zur Uebung des Denkvermögens darf nur erst vorhergehen, so folgt der andere Nutzen für Anwendungen, der dann, und nur dann nicht minder groß und weit umfassend sein wird, mit größerer Sicherheit von selbst. Wenn erst durch fleißige Uebung des Urtheils vermittelst der Mathematik (ohne Rücksicht auf alle Anwendung) ein mathematischer Geist geweckt worden ist, und nur dann erst, kann man auch dreister auf den Nutzen der Mathematik bei den Anwendungen rechnen. Das bloße Wissen in der Mathematik, auf Anwendungen berechnet, die Bekanntschaft mit dazu dienenden Sätzen und Formeln, selbst mit dem Mechanismus, der zu solchen Sätzen führt, ist zu richtigen Anwendungen noch nicht hinreichend, sondern der mathematische Geist, oder die mathematische Art zu denken muß der Leitfaden sein. Erst wer damit an die Anwendungen geht, wird weniger leicht irren; denn er wird vor Allem erst untersuchen, was eigentlich die Mathematik zu leisten vermöge, und wo und auf welche Weise das Werkzeug mit Nutzen zu gebrauchen sei....... Daher ist es denn ganz recht, daß die Mathematik so viel als möglich in den Schulen, selbst in denen, welche den nicht eigentlich Gelehrten ihre Vorbereitung geben, zuerst ohne alle Rücksicht auf Anwendungen im gemeinen Leben geübt werde: nicht sowohl zu dem Zwecke, dem Lernenden mathematisches Wissen für Anwendungen beizubringen, als vielmehr, um ihn an die mathematische Art zu urtheilen zu gewöhnen und den mathematischen Geist in ihm zu wecken."

Der mathematische Geist also ist es, der bei der Untersuchung fragt, warum Etwas sei und unter welchen Bedingungen es sei — er ist es, der zu Forschungen am allerunmittelbarsten veranlaßt und aufruft, wozu eine vage und phantastische Naturphilosophie uns niemals befähigt; *) fragt

*) Eine wahre Philosophie der Natur kann nur von mathematischen

man die Philologen, welches der Nutzen des Studiums der Sprachen ist, so werden sie antworten, weil einzig und allein dasselbe uns befähige, in das innere Treiben und Weben der Völker einzudringen und es zu verstehen; weil es allein uns befähige, die Hand zu legen an den Pulsschlag des innersten Lebens derselben und somit der Menschheit selbst. Fragt man nun auch nach dem Nutzen des Studiums der Mathematik, so werden wir antworten, weil der mathematisch gebildete Geist einzig und allein fähig ist, in das innere Leben der Natur einzudringen und die Hand an den Pulsschlag ihres innersten Webens zu legen; weil er allein fähig ist, die Gesetze zu erforschen und zu erkennen, nach denen die Natur webt und wirkt.

Gewiß eben so viel bildende Kraft, als im Dekliniren von mensa ruht auch im Hersagen des Einmaleins. Aber wer mensa dekliniren kann, der ist noch nicht zu der Bildung gelangt, die er durch die Sprache erreicht; eben so hat der noch nicht die Bildung erreicht, welche die Mathematik geben kann, wenn er die Regel de tri versteht oder vielleicht eine Gleichung hinsetzen kann. Das muß wohl unterschieden werden; überhaupt beruht, wie schon gesagt, die mathematische Bildung nicht im Formelwissen. Wenn man der mathematischen Bildung den Vorwurf macht, sie ertödte das Gemüth und diene nicht zur Erquickung der Menschheit, so muß man dies auch denjenigen Wissenschaften vorwerfen, welche ohne Mathematik nicht betrieben werden können. Gegen diesen Vorwurf aber wird es vollkommen genügend sein, die Worte Alexanders von Humboldt aus dem Kosmos anzuführen:

„Das Gefühl des Erhabenen, in so fern es aus der einfachen Naturanschauung der Ausdehnung zu entspringen scheint, ist der feierlichen Stimmung des Gemüths verwandt, die dem Ausdruck des Unendlichen und Freien in den Sphären ideeller Subjektivität, in dem Bereich des Geistigen angehört. Auf dieser Verwandtschaft, dieser Bezüglichkeit der sinnlichen Eindrücke beruht der Zauber des Unbegrenzten, sei es auf dem Ozean und im Luftmeere, wo dieses eine isolirte Bergspitze umgibt, sei es im Weltraume, in den die Nebel-auflösende Kraft großer Fernröhren unsere Einbildungskraft tief und ahnungsvoll versenkt. — Einseitige Behandlung der physikalischen

---

Anschauungen ausgehen, auch nur dem mathematisch gebildeten Geiste verständlich sein. Man sehe Kant's Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft.

Wissenschaften, endloses Anhäufen roher Materialien konnten freilich zu dem, nun fast verjährten Vorurtheile beitragen, als müßte nothwendig wissenschaftliche Erkenntniß das Gefühl erkälten, die schaffende Bildkraft der Phantasie ertödten und so den Naturgenuß stören. Wer in der bewegten Zeit, in der wir leben, noch dieses Vorurtheil nährt, der verkennt, bei dem allgemeinen Fortschreiten menschlicher Bildung, die Freuden einer höhern Intelligenz, einer Geistesrichtung, welche Mannigfaltigkeit in Einheit auflöst und vorzugsweise bei dem Allgemeinern und Höhern verweilt. Um dies Hohere zu genießen, müssen in dem mühsam durchforschten Felde spezieller Naturformen und Naturerscheinungen die Einzelheiten zurückgedrängt und von dem selbst, der die Wichtigkeit erkannt hat und den sie zu größeren Ansichten geleitet, sorgfaltig verhüllt werden."

„Gleichmäßige Würdigung aller Theile des Naturstudiums ist aber vorzüglich ein Bedürfniß der gegenwärtigen Zeit, wo der materielle Reichthum und der wachsende Wohlstand der Nationen in einer sorgfältigeren Benutzung von Naturprodukten und Naturkräften gegründet sind. Der oberflächlichste Blick auf den Zustand des heutigen Europa's lehrt, daß bei ungleichem Wettkampfe oder dauernder Zögerung nothwendig partielle Verminderung und endlich Vernichtung des National-Reichthums eintreten müsse; denn in dem Lebensgeschick der Staaten ist es, wie in der Natur, für die, nach dem sinnvollen Ausspruche Göthe's „es im Bewegen und Werden kein Bleiben gibt und die ihren Fluch gehängt hat an das Stillestehen." Nur ernste Belebung chemischer, mathematischer und naturhistorischer Studien wird einem von dieser Seite einbrechenden Uebel wirksam entgegnen. Der Mensch kann auf die Natur nicht einwirken, sich keine ihrer Kräfte aneignen, wenn er nicht die Naturgesetze, nach Maaß- und Zahl-Verhältnissen, kennt. Auch hier liegt die Macht in der volksthümlichen Intelligenz. Sie steigt und sinkt mit dieser. Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit; sie sind Theile des National-Reichthums, oft ein Ersatz für die Güter, welche die Natur in allzukärglichem Maaße ausgetheilt hat. Diejenigen Völker, welche an der allgemeinen industriellen Thätigkeit, in Anwendung der Mechanik und technischen Chemie, in sorgfältiger Auswahl und Bearbeitung natürlicher Stoffe zurückstehen, bei denen die Achtung einer solchen Thätigkeit nicht alle Klassen durchdringt, werden unausbleiblich von ihrem Wohlstande herabsinken. Sie werden es um so mehr, wenn benachbarte Staaten, in denen Wissenschaft und industrielle Künste in regem Wechselverkehr mit einander stehen, wie in erneuerter Jugendkraft vorwärts schreiten. — Die Vorliebe für Belebung des Gewerbfleißes und für die Theile des Naturwissens, welche unmittelbar darauf einwirken (ein characteristisches Merkmal unseres Zeitalters), kann weder den Forschungen im Gebiete der Philosophie, der Alterthumskunde und der Geschichte nachtheilig werden, noch den allbelebenden Hauch der Phantasie den edlen Werken bildender Künste entziehen. Wo, unter dem Schutze weiser Gesetze und freier Institutionen, alle Blüthen der Kultur sich kräftig entfalten, da wird im friedlichen Wettkampfe kein Bestreben des Geistes dem andern verderblich.

Jedes bietet dem Staate eigene, verschiedenartige Früchte dar: die nährenden, welche dem Menschen Unterhalt und Wohlstand gewähren, und die Früchte schaffender Einbildungskraft, die, dauerhafter als dieser Wohlstand selbst, die rühmliche Kunde der Völker auf die späteste Nachwelt tragen. Die Spartiaten beteten, trotz der Strenge dorischer Sinnesart: die Götter möchten ihnen das Schöne zu dem Guten verleihen."

Ob wohl viele der Eiferer gegen die „unerquickliche" Mathematik eben so denken, fühlen und schreiben, wie Humboldt?

Soll durch unsern Unterricht die Nation in allen Theilen gehoben werden, so dürfen die mathematischen Studien, und mit ihnen die chemischen und physischen, nicht vernachläßigt werden. Auf sie gründen sich alle Fortschritte in der Industrie, auf diese aber der Wohlstand der Völker, und endlich beruht auf dem materiellen Wohlstand der Nation die ganze sittliche und geistige Bildung derselben, und wer den materiellen Wohlstand untergräbt, der vernichtet auch mit demselben das sittliche und geistige Leben. Das eben ist der Fortschritt unserer Zeit, daß sie die alte Einseitigkeit und die alte Wortklauberei abschütteln will, und allseitig zu werden strebt; das eben ist die unermeßliche Errungenschaft unseres Jahrhunderts, daß es erkennt, nicht in einem einzigen Bildungsmittel sei das Heil, sondern in der harmonischen Vereinigung aller.

Nicht die Mathematik soll ein Unterrichtsfach werden, das alle andern verschlingt, aber das soll auch der Sprachunterricht nicht bleiben. Haben wir uns theilweise aus der unumschränkten Herrschaft des Lateinischen befreit, so wollen wir uns auch nicht in das Joch des Deutschen, und wenn es gleich unsere Muttersprache ist, spannen lassen. Das hieße weiter nichts, als eben wieder die unbeschränkte Herrschaft der Grammatik proklamiren. Ihre Wirkung ist gewesen, daß ein großer Theil derer, die in unsern Unterrichtsanstalten gebildet wurden, mit Vornehmthuerei herabsehen will auf diejenigen Bestrebungen, die den Nationen zu wahrer Macht und Größe verhelfen. Denn die Macht der Nationen beruht vor Allem in der Beherrschung und Benutzung der Natur und ihrer Erzeugnisse, wozu einzig und allein die Kenntniß der Natur uns verhilft. Von einem Hauptfache also soll bei Realschulen nicht die Rede sein, das gegen alle andern überwiegend wäre. Am wenigsten könnte das wohl Geschichte sein,

da ihr wahres Verständniß doch wohl über dem Kreise der Anschauung der Knaben von 14 — 15 Jahren liegt.

Mensch und Natur sind zwei Gegenstände unserer Welt, die wir beide sollen gleichmäßig kennen lernen; der eine in höherem, der andere in minderem Grade. Nothwendig zur Erkenntniß des erstern rechnen wir: Religion, Sprache, Geschichte (theilweise mit Geographie) und die mit diesen unmittelbar verbundenen Gegenstände; zur Erkenntniß der andern: Mathematik, Naturkunde, Geographie. Diese Fächer also müssen gleichmäßig als Unterrichtsfächer betrieben werden, wenn unser Unterricht allseitig werden soll; je nach der Ausdehnung derselben soll die nöthige Stundenzahl zugemessen werden. Die Mathematik ist so gut Hauptfach als die Sprache. Durch das Vorherrschen des einen Faches wird das andere hintangesetzt und durch die Vernachläßigung desselben leidet das Ganze. Von einer allseitigen Bildung kann alsdann nun und nimmermehr die Rede sein.

Aber eben weil die mathematischen und physischen Studien seither so sehr in den Unterrichtsanstalten zurückgesetzt wurden, ist es die Pflicht eines Jeden, dem die wahre Erhebung und Förderung seines Vaterlandes am Herzen liegt, mit aller ihm zu Gebote stehenden Kraft darauf zu dringen, daß dem Bedürfnisse solcher Studien Rechnung getragen werde. Freilich wäre es gefehlt, in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen, und Mathematik als einzig und allein bildend darzustellen; das ist sie nicht allein, es sind der Wege zur Bildung viele, die aber alle sich vereinigen müssen, um zu e i n e m großen Ziele zu gelangen, der Erhebung und Verherrlichung des Vaterlandes.

Wollen also die gelehrten Mittelschulen nicht die mahnende Stimme der Zeit überhören und darum aufhören, eine Quelle der Nationalbildung zu sein, so müssen sie den mathematischen und physischen Studien einen größern Spielraum gewähren, als bisher. Aus der obersten Klasse eines Lyzeums (Gymnasiums) sollte in der Regel kein Schüler an die Universität übergehen, der nicht einen Kursus der niedern Analysis und der analytischen Geometrie (natürlich in einem für die Zwecke dieser Anstalten berechneten Umfange) durchlaufen hätte. Die Zeit fände sich

sehr leicht dazu; man dürfte nur an der Stundenzahl für die lateinische Sprache etwas abbrechen. *)

Es ist daher auch gar nicht zu verwundern, wenn man von gebildeten Männern gar oft ein ungünstiges Urtheil über die mathematischen Studien fällen hört. Nach dem Bildungsgange, den unsere Jünglinge durchlaufen, bleibt ihnen in der Regel die Mathematik eine terra incognita. und wenn ja einer sich dorthin verirren wollte, so ruft ihn die mahnende Stimme der Zeit, die er auf Erlernung der grammatischen Formen und auf das Verständniß mancher halb unverständlicher Stellen verwenden muß, gar bald an den heimischen Strand des Lateins zurück. — Aber es ist nicht gut, daß man, wenn man in seinem eigenen Bildungsgange nicht Zeit gefunden hat, mit mathematischen und damit verwandten Studien bekannt zu werden, über dieselben den Stab bricht. Das Leben ist wohl ein anderes, als es in mancher Schulstube zu sein scheint, und der Philologe, der sein ruhiges und gesichertes Dasein hat, ist ein ganz anderer, als der Mann, der im bunten Gewirre und im Wechsel der Zeit steht und in ihr sich bewegt. Dieser erst fühlt es, wie viel ihm durch Vernachläßigung mathematischer und physischer Studien entzogen worden ist, und daß diese Männer ganz anders von diesen Studien denken, das sieht in unsern Tagen Jeder, der Augen hat.

Sich weiter darüber streiten, worin die bildende Kraft eines Unterrichtsfaches beruhe, ist unnütz; die bildende Kraft eines Unterrichtsfaches beruht darin, daß durch die Erkenntniß, welche es zu geben vermag, die Menschheit in ihrer Erhebung und in ihrem Fortschreiten gefördert wird. Hat man dies für ein bestimmtes Unterrichtsfach nachgewiesen, so ist damit zugleich die bildende Kraft desselben bewiesen. „Die Schule erzieht für das Leben,“ das muß immer und vor Allem beherzigt werden.

---

*) Als Beispiel möge hier die Stundenzahl für das Lateinische und die Mathematik in den gelehrten Mittelschulen Badens angeführt werden: I. Klasse: 10, 4; II. Kl. 10, 4; III. Kl. 10, 3; IV. Kl. 8, 3; V. Kl. 8, 4; VI. Kl. untere Abth. 7, 2; VI. Kl. obere Abth. 7, 4 (wobei Physik mit eingeschlossen ist). Das Mißverhältniß tritt besonders in der V. und VI. Klasse hervor, wo der algebraische und geometrische Unterricht getrennt ertheilt wird.

Nachtrag.

Der Herausgeber muß sich einige Bemerkungen zu dem voranstehenden Aufsatze erlauben, umsomehr als nach diesem noch andere Entgegnungen auf die Seeger'sche Abhandlung eingelaufen sind, welche schon ihrer Ausdehnung wegen nicht alle Platz finden können.

Daß der Hr. Verf. überhaupt gar kein Fach im Unterricht bevorzugt wissen oder keines als Hauptfach anerkennen will, scheint auf einem Mißverständnisse zu beruhen, und zwar sowohl in Beziehung auf die obschwebende Frage als über die Tendenz der genannten Abhandlung. Wenn es sich darum handelt, das Prinzip und den Charakter der Realschule nach einem vorherrschenden Unterrichtsfach zu bestimmen, so ist dies schwerlich so gemeint, als ob irgend ein anderes Fach darum hintangesetzt oder gar verdrängt werden sollte, und dies ist offenbar auch nicht die Meinung des Hrn. Seeger. Der Sinn der Frage ist vielmehr der: welches Fach die eigentliche Grundlage derjenigen Bildungsstufe ausmachen solle, zu welcher eine Schule ihre Zöglinge erheben will. Als Mittel zu dieser Erhebung wird zwar jedes Fach nach Maßgabe seines bildenden Gehaltes in Anspruch genommen; sofern aber dieser, wie auch der Hr. Verfasser zugibt, bei verschiedenen Fächern verschieden ist, kann oder muß Eines nicht nur quantitativ den Hauptstoff, sondern auch qualitativ den eigentlichen Typus zu der Bildung der Jugend hergeben. Je nachdem man nun den Bildungszweck mehr formell oder mehr materiell bestimmt, d. h. die zu erstrebende Bildung entweder in geistige Gewandtheit überhaupt oder speciell in die rationelle Betreibung irgend eines Berufes setzt, wird die Schule mehr Sprach- oder mehr Fach-Schule werden; in dieser wird natürlich die Mathematik, in jener die Sprache vorherrschen. Geht man nun auf den Anfang unserer Realschule zurück, so bekommen wir zunächst die negative Bestimmung, daß sie nicht Lateinschule sein will, daß sie den geforderten Bildungsgrad ihrer Zöglinge nicht ausschließlich durchs Latein vermittelt. Sie soll also sein eine deutsche Schule von wissenschaftlichem Rang. Die positive Bestimmung, daß sie hauptsächlich mathematische Kennt-

nisse verbreiten müsse, ist erst durch die Anforderungen der Zeit hinzugekommen, und es ist unläugbar, daß sie, je mehr sie diesen Anforderungen nachkommt, in gleichem Grade mehr Fachschule wird. In dieser doppelten Richtung scheinen jetzt in der That die Anstalten mehr und mehr auseinanderzutreten. Es wird zu einer Abtheilung der Realschule innerhalb ihrer Sphäre kommen müssen, nur daß die Fachschule nie so früh wird beginnen können, wie die Sprachschule. Der Hr. Verf. hat sich ganz auf die Seite der Fachschule gestellt und von seinem Standpunkt ein allerdings wichtiges Moment für die vorzügliche Berechtigung der Mathematik in der Schule aufs Neue hervorgehoben, das wohl auch von den Verfechtern der entgegengesetzten Ansicht gewürdigt werden dürfte; übrigens wird er selbst nicht der Meinung sein, damit die eigentliche Streitfrage beseitigt zu haben, welche eben noch etwas tiefer liegt.

Auch bei dem Streit über die formell bildende Kraft der Mathematik scheint mir ein Mißverständniß obzuwalten. Man unterscheidet nicht genug das rein intuitive Erkennen in der Mathematik von dem discursiven in der Sprache und in den ethischen Wissenschaften. Die Mathematik hält allerdings zum strengen Denken an, aber eben nur in der einzigen Weise der Anschauung fester Verhältnisse. Das mathematische Beweisverfahren läßt sich immer auf den Satz zurückführen: Wenn zwei Dinge einem dritten gleich sind, so sind sie sich selbst gleich. Dies ist ihr einziges Axiom von logischem Werth; dies die ganze Logik, die der Schüler durch die Mathematik bekommt. Nur daraus ist es auch erklärlich, daß manche Köpfe die Geometrie z. B. recht gut fassen und sogar Erfindung darin zeigen, während sie im discursiven Denken (im Sprachlichen, Logischen, Historischen rc.) völlig zurückbleiben. Auf der andern Seite kann freilich die math. Einförmigkeit und Strenge von guter Wirkung sein gegen die Exuberanz einer lebhaften und darum flüchtigen, oberflächlichen Vorstellungs- und Darstellungsart; nur ist sie dann nicht direct bildend, sondern blos von s. z. s. abstringirender, corrrectiver Wirkung: mit andern Worten, sie ist in diesem Fall nicht ein medium der Bildung, sondern nur ein remedium. Sch.

Ueber Töchterschulen.

Von Rector Dr. Haffenstein in Insterburg (Ostpreußen).

Zweiter Artikel.

Von den einzelnen Unterrichtsgegenständen.

1. Unterweisung in der Religion und Sittenlehre.

Die Erregung und Leitung des sittlichen Gefühles muß, wie aus allem früher Angeführten deutlich hervorgeht, das Hauptaugenmerk des Lehrers bei einer Töchterschule sein; denn, wenn das Herz, dieser so ergiebige Boden, der Vereinigungspunkt aller frommen Gefühle und Gesinnungen, gehörig angebaut ist, dann werden auch Tugend, aufrichtige Frömmigkeit und wahre Humanität das vorherrschende Prinzip bei den Schülerinnen für das ganze Leben verbleiben.

Auf der ersten Stufe *) beginnt dieser Unterricht mit den ersten Grundbegriffen der menschlichen Pflichten, wenn der Verstand der Schülerin bereits so weit vorbereitet und nicht nur gewohnt ist, ihr eigenes Nachdenken zu gebrauchen, sondern sich auch schon befähigt zeigt, über Ursache und Wirkung nachzudenken, Schlüsse zu machen und auf die Stimme des Gewissens zu merken. Anknüpfungspunkte hiezu findet der Lehrer immer. So lehrt ihn z. B. das Gute, welches das Kind bei zahllosen Gelegenheiten von seinen Eltern empfängt, es hinzuleiten auf die unendliche Güte und Liebe des Gebers aller Dinge und gleichzeitig auf die dankbare Liebe, die es ihm dafür schuldig ist. Ein Blick

---

*) Der Verf. muß hier bemerken, daß er die unter seiner Obhut stehende Anstalt hier als Norm aufgestellt hat, die aus 4 Stufen besteht und keine Elementarclasse hat, indem die Schülerinnen bei ihrer Aufnahme bereits mit den ersten Elementen bekannt sein müssen.

auf die Wunder der erhabenen Natur, die es stets vor Augen hat, das den ganzen Erdboden belebende Licht der Sonne, die Pracht des gestirnten Himmels — Alles gibt ihm Anknüpfungspunkte genug, um durch die Weisheit und Allmacht des Schöpfers im zarten Gemüthe des Kindes das Gefühl des demüthigen Vertrauens u. s. w. zu erwecken. Die Art, wie der Lehrer auf dieser Stufe hiebei verfahren und überhaupt die Schülerin behandlen, wie er sich mit ihr unterhalten wird, um es in ihr zur völligen Klarheit zu bringen, daß sie unter Gottes Augen lebe und seiner unendlichen Gnade alles Gute, das ihr durch Andere zu Theil wird, zu verdanken habe, wird sich jedenfalls Frucht und Segen bringend bewähren, wenn der ganze Unterricht nicht anders ist, als wie eine fromme Mutter ihr zartes Kind belehrend und unterweisend zum Guten führt und in der Furcht des Herrn erzieht. Darum sei auch jede Pedanterie und aller Schulzwang aus dieser Stunde verbannt, ohne bestimmte Zeitdauer werde der Grund zu dieser beglückendsten Disziplin gelegt, denn die Aeußerung dessen, was das Herz erfüllt, bindet sich nicht an Zeit und Ort, weßhalb dieser Gegenstand auch in alle übrige Lehrobjecte eingreifen und gleichsam die Tendenz jeglichen Unterrichts ausmachen muß. Auf solche Art erhält dieser höchstwichtige Unterricht ein weit größeres Interesse für die noch schwache Schülerin, als wenn man ihn abgesondert ertheilte. Jedoch können ihm auch ein bis zwei Stunden wöchentlich allein gewidmet sein, in welchen kurze moralische Erzählungen aus der alten heiligen Zeit vom Lehrer mit Würde vorgetragen werden, damit das sittliche Gefühl erweckt, belebt und erhalten werde.

Auf der folgenden Stufe kann füglich dieselbe Art und Weise in dieser Disziplin beibehalten werden, nur muß es sich der Lehrer zur Pflicht machen, hier mehr den Verstand seiner Schülerinnen in Anspruch zu nehmen, die dunklen Gefühle von Recht und Unrecht in ihrem Herzen mehr zu erwecken, und so bei ihr immer mehr und mehr zur deutlichen Einsicht des Innern zu bringen. Nichts ist mehr im Stande zum Guten zu erwecken und zur rühmlichen Nacheiferung anzufeuern, als eine in moralische Erzählung eingekleidete Lehre. „Nur wünsche ich, sagt unser großer Philosoph J. Kant in seiner Methoden-Lehre der

reinen praktischen Vernunft S. 272, daß die Jugend mit Beispielen sogenannter überverdienstlicher Handlungen, mit welchen unsere empfindsamen Schriften so viel um sich werfen, verschont und Alles blos auf Pflicht und den Werth, den ein Mensch sich in seinen eigenen Augen durch das Bewußtseyn, sie nicht übertreten zu haben, geben kann und muß, ausgesetzt werde, weil, was auf leere Wünsche und Sehnsuchten nach unersteiglicher Vollkommenheit hinausläuft, lauter Romanhelden hervorbringt, die, indem sie sich auf ihr Gefühl für das unerschwinglich Große viel zu Gute thun, sich dafür von der Beobachtung der allgemeinen und gangbaren Schuldigkeit, die alsdann ihnen nur unbedeutend klein scheint, freisprechen" u. s. w.

Die durch die beiden Stufen Vorbereiteten können nun mit leichter Mühe zu dem eigentlichen Standpunkt der Religion hingeleitet werden, wenn die moralischen Erzählungen umfassender, die darin angegebenen Charaktere verwickelter und die Untersuchungen des Werthes und Unwerthes der mannigfaltigen darin angeführten Handlungen schwieriger werden. Hier mag sich der Lehrer besonders bei den Biographieen berühmter Frauen, sowohl der Vor- als Mitwelt, auslassen, um Beweise der praktischen weiblichen Moral aufzustellen. Auch kann er die Schülerinnen in die heilige Schrift genauer einführen, die sie auf der früheren Stufe nur im Auszuge kennen gelernt haben.

2. Unterricht in der Muttersprache.

Für diese Disziplin kann in einer weiblichen Schulanstalt dieser Art nicht leicht zu viel gethan werden, auch darf man nicht fürchten, die Fassungskraft der Schülerinnen zu überschreiten. J. G. v. Hippel sagt in seinem Nachlaß über die weibliche Bildung, S. 154, in dem Capitel: Was soll daraus werden? „und gewiß, man traut den Weibern zu wenig zu, wenn man sich angeblich so saure Mühe gibt, ihnen Alles in einem Säftchen beizubringen, wenn man ihnen Alles bezuckert und im Nähbeutel-Format in die Hände spielt, als ob sie zu schwach und zu hinfällig wären, etwas Größeres als ein Duodezbändchen mit Kopf und Händen zu halten. Ihre jetzigen Geistesarbeiten stehen freilich den unsrigen nach, allein Warum? —

weil wir ihren Geist am Gängelbande halten und ihnen nicht gestatten allein zu gehen, und weil wir es mit ihnen machen, wie ein großer Kinderlehrer, der die Buchstaben in Pfefferkuchen backen ließ, damit die Kinder das A. B. C. spielend in den Kopf bekommen möchten, doch verfehlte es des Weges und kam in den Magen. Sobald wir aufhören werden, für das andere Geschlecht Pfefferkuchen zu backen, so wird es an innerer Kraft zunehmen" u. s. w. *)

Man mache den Anfang zuvörderst mit der richtigen Aussprache der Wörter beim Sprechen und Lesen; wie viel dieses Noth thut, wird jeder Lehrer der deutschen Sprache wissen! Da hört man nich, statt nicht, hat, statt hatte, Grapp, statt Grab, und tausend andere provinzielle Ausdrücke, welche die Gegend und der gewöhnliche Sprachgebrauch derselben mit sich führen, und welche Mühe kostet es nicht, erst das Fehlerhafte vergessen zu machen, um dann das Bessere zu begründen!? Wie wichtig ist nicht die Kenntniß des richtigen Gebrauchs der Sprachorgane, da das orthophonische und orthoepische Lesen — worauf besonders die folgenden Stufen genaue Rücksicht zu nehmen haben — allein darauf beruht. Wie viel Zeit und Mühe kostet es nicht, die ersten Regeln der Orthographie und Analogie dem Kinde beizubringen und den ersten Grund zur Sprachlehre selbst zu legen! Ist die Schülerin bei letzterer mit der Bildung des einfachen und zusammengezogenen Satzes und dessen mannigfachen Erweiterungen vertraut und hat sie gleichzeitig die ersten Regeln der Wortlehre begriffen: so gelangt sie zur zweiten Stufe. Hier wird zuerst eine gehörige Lesefertigkeit zu bewirken gesucht, indem es viel darauf ankommt, auf dieser Stufe reichhaltige Uebung im Lesen zu verschaffen. Geht hier der Lehrer noch die verschiedenen Regeln der Interpunktion, die Lehre von den Satzgefügen — die beiordnenden und einordnenden — die Wortlehre und endlich

*) Daß das weibliche Geschlecht eben so viel Fassungskraft besitzt, als das männliche, wenn dieses auch nicht allerorts im deutschen Vaterlande anerkannt werden will, beweisen auch andere Länder, wo es selbst Academien für Frauen gibt. Siehe u. a. Dr. E. Vehse, Ueber die gesellige Stellung und geistige Bildung der Frauen in England, Amerika, Frankreich und vornehmlich in Deutschland. Dresden, 1842. Walter'sche Hof-Buchhandlung.

von der Wort-Bildungslehre die Wurzeln, Stämme und Sproß-formen, besonders die Bedeutsamkeit der verschiedenen Ableitungs-silben genau durch: so bleibt für die dritte Stufe (zweite Schul-klasse) die Beendigung dieses Unterrichts, d. h. die Betrach-tung der verschiedenen Gliedersätze oder Perioden, eine erwei-ternde Wiederholung und endlich eine Uebersicht des Ganzen übrig, an welche sich die schriftliche Bearbeitung verschiedener Themate leicht anschließen läßt.

In der letzten oder vierten Stufe wird der Leseunterricht beendet, d. h. die Schülerinnen werden dahin gebracht, daß sie mit Leichtigkeit und ohne Anstoß, mit genauer Beobachtung der Satz-, Ton- und Satztheilzeichen prosaische und poetische Stücke lesen und gut verstehen lernen und in einer umfassenden Wieder-holung des ganzen Sprachgebietes ihnen alle Regeln desselben klar und deutlich zum Bewußtseyn gebracht, an welche sich sehr leicht die Lehre des höhern Styls, die Synonymik, die Tropen und dichterischen Wendungen, so wie die Poetik und Geschichte der vaterländischen Literatur bequem anknüpfen lassen. Daß nebenbei auch recht viele Uebungen zur Vervollkommnung des schriftlichen Ausdrucks angestellt werden, bedarf weiter keiner Ausführung, da dieses eigentlich das Ziel des ganzen Sprach-Unterrichts sein muß.

3. Unterricht in der französischen Sprache.

Diese Sprache, als eines der beliebtesten Unterhaltungs-Mittel der Menschen gebildeter Stände aller Welttheile, die, wenn sie auch nicht mehr so unentbehrlich, als früher sich be-währt, dennoch eine Menge Anknüpfungspunkte gibt, um an den Unterredungen der Gebildeten Antheil zu nehmen, noch mehr aber Gelegenheit darbietet, sich durch die Schriften dieses ausge-zeichneten Nachbar-Volkes zu unterhalten und zu belehren, darf nicht bei einer weiblichen höhern Anstalt fehlen; doch wird es völlig genügen, wenn sie nur auf den drei Oberklassen betrieben wird, und zwar

Die erste Stufe (dritte Klasse) lernt zuvörderst die ver-schiedenen Regeln der Aussprache, die Deklinationen der Artikel und Pronomen bis zu den Hilfszeitwörtern kennen, und sammelt

nebenbei eine Menge Vokabeln und Redensarten für die folgende Stufe. Auf der zweiten Stufe wird erst das Verbum mit allen seinen Abänderungen, Modalitäten, Unregelmäßigkeiten und Beziehungen auf die andern Redetheile genau betrachtet, mit dem Lesen und Uebersetzen leichter Schriftsteller fortgefahren und Uebungen im Uebertragen deutscher Sätze in das Französische angestellt. — Die letzte Stufe (erste Klasse) setzt die beiden Uebungen im Uebersetzen fort, lernt die dieser Sprache eigenthümliche Wendungen und Ausdrucksweisen genau kennen und übt sich besonders in der Umgangssprache. In letzterer Beziehung dürften 1 bis $1^1/_2$ Stunden wöchentlich zum Extemporiren und zur Conversation sehr zweckdienlich sein. Wahrheiten aus der Geschichte, Naturkunde und Erdbeschreibung werden reichhaltigen Stoff dazu hergeben und diese praktischen Uebungen sich gewiß recht erfolgreich für die weibliche Jugend, die gerne das Ihrige dazu beitragen wird, zeigen; denn, wer kennt nicht die Sprachfertigkeit und Sprachwilligkeit bei dem Weibe?!

4. Unterricht in der Größenlehre.

Diese Disziplin, von der gewöhnlich nur ein Theil, nämlich die Arithmetik, in Töchterschulen betrieben zu werden pflegt, darf durchaus nicht fehlen, denn sie ist die praktische Logik, die allein den Verstand des Mädchens aufklärt und aufhellet; nur muß sowohl die Formenlehre, als auch der arithmetische Unterricht, in Bezug auf den praktischen Sinn der Schülerin, der bekanntlich nicht mit weitläuftigen Relationen und Auflösungen sich zu befassen pflegt, auf die anschaulichste Art behandelt und dem Sinn der Mädchen so dargelegt werden, wie es ihr künftiger Beruf verlangt. Besonders beim Rechnen halte man von der ersten Stufe an mehr auf Kopf- als auf Tafelrechnen; jedoch müssen auch hier schon die Grundregeln der vier Rechnungsarten praktisch begründet und festgestellt werden, damit auf der zweiten Stufe die Anwendung hievon auf Maaß, Gewicht, Zeit und Münze ꝛc., sowie die ersten Regeln der Proportionen mit Nutzen begriffen und angewandt werden können. Alles kommt auf diesen beiden Stufen darauf an, daß der Begriff Zahl und überhaupt das System derselben gut und deutlich aufgefaßt sei, indem nur auf

diese Art das Kopfrechnen mit Vortheil betrieben werden kann. — Die dritte Stufe setzt zuvörderst die Lehre der Proportionen fort, und lehrt das Wesen der Brüche genau kennen, sowie die Anwendung derselben im gesellschaftlichen Leben mit besonderer Beziehung auf die künftige Bestimmung der Schülerinnen. Die Uebungen werden endlich auf der vierten Stufe (1te Mädchenklasse) erweitert vorgetragen und die Schülerin durch die höhere Rechenkunst, d. h. die zusammengesetzte Proportions-Rechnung — Zeit-, Gesellschafts-Rechnung ꝛc. — sowie die Auflösung der einfachen Gleichungen durch Schlüsse des Verstandes hindurchführt. Vom geometrischen Unterricht in Töchterschulen wollen manche Pädagogen neuerer Zeit gar nichts wissen, z. B. C. G. Zerrenner, Grundsätze ꝛc. pag. 441 behauptet geradezu „Für Mädchenschule und für die Volksschule ist die Formen-Lehre nicht," *) und doch wird auch der Lehrer dieses Geschlechts gar leicht die segensreichen Einflüsse dieses Unterrichts in seiner Schule wahrnehmen, wenn er es nur versteht, seine Schülerin, statt sie durch mathematische streng wissenschaftliche Beweise geometrischer Lehrsätze zu ermüden, sie vielmehr zur anschaulichen Einsicht solcher Wahrheiten zu führen. **) Besonders nöthig würde jedenfalls die Körperlehre in der ersten Mädchenklasse nicht fehlen dürfen, damit hier die Schülerinnen im Stande sind, das Wesen der Mineralogie (die Eigenthümlichkeit der verschiedenen Krystallformen) genau und wissenschaftlich zu betrachten, wiewohl auch die Geometrie zum genauen Verständniß der Optik und Mechanik kaum ganz entbehrt werden kann.

5. Unterricht in der Naturgeschichte.

Die anschauliche Betrachtung der Natur-Gegenstände hat für das zarte Alter des Menschen im Allgemeinen, besonders aber für das weibliche Geschlecht, so viele Anknüpfungspunkte und Reize, und ist auch dem Geiste desselben so angemessen, daß man nicht früh genug die Blicke der Schülerinnen auf die Natur und auf die kunstreichen Werke derselben hinlenken kann. Was

*) Dasselbe sagt Schwarz in seinem Werk „die Schulen" pag. 81.

**) Siehe hierüber das A B. C. der Anschauung für Mütter, oder Anweisung, die Geisteskräfte der Kinder an Form, Größen und durch damit verbundenen Zeichenübungen anzuregen, und sie auf bildende Weise zu beschäftigen.

spricht ihren Geist und ihr Gemüth auch mehr an, als die Gegenstände, die sich in ihrer nächsten Nähe befinden, von denen sie in jedem Augenblicke Nutzen ziehen und welche diese Wissenschaft ihnen zu verdeutlichen und auseinanderzusetzen unternimmt. Aber so angenehm und Theilnahme erregend den Schülerinnen auch ein recht ausführlicher Unterricht in dieser Disziplin zu sein pflegt; so begierig sie sich auch zeigen werden bis in die tiefsten Geheimnisse der Natur einzudringen und gerade die Kleinigkeiten sie am meisten zu interessiren scheinen: so dürfte doch schwerlich die Schule ihnen so viel Zeit für diese Wissenschaft gestatten, um eine recht ausführliche Kunde von den Erzeugnissen und dem ganzen Leben der Natur zu erlangen. Es ist aber auch keinesweges die Aufgabe derselben, ihnen das vollständige Gebäude mit allen Gesetzen und Folgen in ihrem Geiste zu errichten, wozu das ganze Leben eines Menschen, wenn es nichts als dieses bezweckte, kaum ausreichen würde. Es bleibt demnach nur die Hauptsache durch die wissenschaftliche Betrachtung der verschiedenen Naturgegenstände eine Liebe und ein Interesse für diesen herrlichen Gegenstand bei der Schülerin zu erwecken und sie zu dem weitern Studium zu befähigen. Man bemühe sich demnach bei diesem Unterricht eine gehörige Auswahl des Gemeinnützigsten zu treffen und der Schülerin eine gehörige Uebersicht des Ganzen zu verschaffen. Ordnung und sinnliche Anschauung sind bekanntlich die besten Stützen des Gedächtnisses, daher muß auch alles in dieser Disziplin in der größten Ordnung und Regelmäßigkeit von der Anschauung des größern auf den kleinen Gegenstand ausgehen. Wohl sind neuere Pädagogen und Lehrer des zweiten Geschlechts der Meinung, daß, um bei den Mädchen das rechte Interesse für die Gegenstände der Natur zu erwecken, man hauptsächlich ihnen nur solche Naturkörper vor Augen bringen möge, die ihnen durch ihr Verhältniß zum Hause schon oberflächlich bekannt sein können, und daß man an diese in der Folge die ihnen entfernteren Gegenstände anknüpfen müsse, weil auf diese Art ihnen das Trockene der Schulwelt weniger sichtbar werden würde. *) Doch dürfte dieses wohl nur auf der ersten Stufe

*) So werden z. B. in der bei J. A. Barth, Leipzig 1845 erschienenen Naturgeschichte für Mädchen von Vogel und Pomper bei der Betrachtung des

nöthig sein, wo es im Allgemeinen auch für Knaben zu empfehlen ist, da kleine Kinder sich gewöhnlich mit ihrem Ideenkreis nicht leicht über die erste Sphäre zu erheben vermögen.

In der Naturbeschreibung bedürfen die Mädchen weit weniger eine ausführliche Kenntniß des Thierreichs, als der Pflanzenwelt; dieses kann der Lehrer auch mit weniger Mühe vor den Augen seiner Schülerinnen in der Klasse darlegen und das ganze Leben derselben von der Metamorphose der Pflanze an, durch alle Stadien bis zu ihrer technologischen Anwendung erörtern. Er stelle der Schülerin die Gegenstände der Natur, wenn auch nur in guten Abbildungen, vor Augen, und lasse vergleichen und alles aufsuchen, was zum Merkmal dient, so wird es ihm leicht werden, die Gesammtheit dieses Reiches zu übersehen und sich die einzelnen Gruppen und Familien zu bilden. Alles dieses aber möge mit besonderer Berücksichtigung der Sittlichkeit geschehen — also nichts vom Sexualsystem, Befruchtung, *) Begattung u. s. w. Auch behalte er stets die Wahrheit im Auge, daß es nicht die Pflicht des Frauenzimmers sei, Alles so peinlich zu zergliedern, als die des Mannes, sondern daß es genüge, wenn das Mädchen durch seine Bemühungen hingeleitet werde auf die Schönheit, Güte, Brauchbarkeit, und überhaupt auf den Nutzen zu achten, den die verschiedenen Produkte der Natur dem menschlichen Geschlechte gewähren. Auf der letzten Stufe muß ein deutlicher Unterricht in der Naturgeschichte des Menschen, als des ersten und vorzüglichsten Geschöpfes dieser Erde, unbe-

---

Thierreiches, erst die Hauskatze angeführt und das System später ganz ohne alle Verbindung vorgelegt. Referent ist nicht dieser Meinung, und man verkennt jedenfalls die Auffassungsgabe des weiblichen Geschlechts, wenn man glaubt, daß es nicht im Stande wäre, ein System zu begreifen und in diesem erst das Geschlecht von der Gattung und diese von dem Individuum zu trennen. Er hat demnach in einem ähnlichen Werke, das im Laufe d. J. in demselben Verlag unter dem Titel „Züge aus dem Leben der Natur" erscheinen wird, stets das System, das jedoch auf das Geschlecht berechnet ist, vorangeschickt, und ihm die Gruppen, Familien und Gattungen folgen lassen, wie er es stets bei der Behandlung dieses Gegenstandes in seiner Anstalt zu thun gewohnt ist.

*) Warum soll nicht der Befruchtungsproceß der Pflanzen ohne alle Anspielung auf animalische Zeugung erklärt werden können? Man sehe die Anweisung von A. Lüben, Halle, 1841. Die Redaction.

dingt folgen, doch darf nicht Anthropologie in dem engern Sinne vorgetragen, sondern diese mit Psychologie und Diätetik verbunden, zur deutlichen Ansicht der Schülerin gebracht werden, damit sie es erkennen lerne, welchen großen Zweck sie hier zu erfüllen habe, und in den Stand gesetzt werde, sich auch in übersinnlicher Beziehung dem großen Ganzen freudig und kräftig anzuschließen und so zu der Quelle der süßesten Hoffnung hindurchzudringen.

6. Unterricht in der Physik oder Naturlehre.

Auch in der Physik, dieser einem jeden Menschen, weß Standes er auch sei, unumgänglich nöthigen Wissenschaft, darf die künftige Hausfrau nicht fremde sein. Soll sie auch nicht experimentiren, um diese köstlichen Wahrheiten durch Aufstellung neuer Theorien zu bereichern, so muß sie wenigstens bekannt sein mit all den Kräften und ihrem Gebrauche, so weit sie das Haus und das gewöhnliche Leben tangiren. Und welcher große Vortheil wird ihr hierdurch nicht erwachsen! daher mag sie zuvörderst hingeführt werden zu der Betrachtung und Anwendung der allen Körpern inne liegenden Eigenschaften; mag sie die Grundstoffe der Naturkörper in ihrer Allgemeinheit kennen lernen und sich bekannt machen mit den besondern chemischen Wirkungen, welche die Naturkörper unter sich gegenseitig auszuüben nie aufhören. Eine solche Kenntniß der Physik und Chemie wird unstreitig für das ganze Leben der künftigen Hausfrau von namenlosem Nutzen sich bewähren. Und, wie kann ein Mensch ohne diese Wissenschaft sich zu dem Verständniß und der Einsicht der verschiedenen Natur-Erscheinungen und Natur-Begebenheiten emporschwingen, die so, wie die ganze Meteorologie, sich auf Grundsätzen derselben stützen! Aber auch abgesehen von diesem materiellen Nutzen, den die Kenntniß der Pyysik und Chemie dem weiblichen Geschlechte bringt, so kann durch die wissenschaftliche Beleuchtung aller dieser Naturkräfte das zarte Gemüth am besten durchdrungen werden von der höchsten Verehrung und Anbetung des großen Baumeisters aller Welten, und welche Bestimmung des Menschen ist köstlicher, als die, Gott recht kennen und verehren zu lernen.

7. Vom Unterrichte in der Technologie.

Ohne genaue Kenntniß der Gewerbslehre oder Technologie kann man unmöglich die Naturwissenschaften für beendigt betrachten; denn die vielen Wahrheiten der Physik und Chemie würden durchaus ohne alle Anwendung bleiben und wie viele Gegenstände der Naturgeschichte nur als reine Gedächtnißsache dastehen, wenn diese so ansprechende und zweckmäßige Wissenschaft nicht zeigen würde, wie sie zum menschlichen Haushalte dienlich sind. Daher wird in keiner ordentlichen Töchterschule dieser Art der Unterricht in der Gewerbslehre ganz fehlen dürfen. In dieser Beziehung möge der Lehrer zuerst der Kräfte im Allgemeinen gedenken, wodurch Bewegung und Wirkung im gewöhnlichen Leben hervorgebracht werden. Welches große Feld bietet hier nicht die ganze Mechanik dar, und wie unterhaltend und belehrend ist nicht die wissenschaftliche Beleuchtung aller im Leben angewandten Kräfte der Natur. Eben so wichtig und nützlich dürften auch die Betrachtung der schaffenden Thätigkeit aller verschiedenen Gewerbe für die künftige Hausfrau sein, nicht nur, daß gar Manches durch zweckmäßige Behandlung einzelner im Leben häufig gebrauchter Werkzeuge derselben in ökonomischer Beziehung dem Hauswesen selbst zu Nutze kommen kann, sondern wie viele Einrichtungen lassen sich in der Oekonomie mit leichter Mühe selbst machen, wodurch viele Ausgaben erspart und Verdrießlichkeiten verhindert werden können. Doch habe der Lehrer bei diesem Unterrichte hauptsächlich das Haus vor Augen und hüte sich sorgsam vor Weitschweifigkeit in Hinsicht der Gewerbe, die ausser der Sphäre der künftigen Hausfrau liegen.

8. Unterricht in der Erdbeschreibung.

Unter den vielen Kenntnissen und Wissenschaften, die einem jeden Menschen, also auch dem gebildeten Frauenzimmer, nöthig sind, welches sowohl seiner Erziehung und Bildung Ehre machen, als auch Vortheil und Nutzen daraus ziehen will, gehört unbedingt die Kenntniß unserer Erde; denn was würde man von einem Menschen denken, der seine Bestimmung kennte, lebenslang in einem Gebäude zu wohnen, und der doch so gleichgültig sein wollte, sich weder um Umfang, Einrichtung, noch um die Be-

quemlichkeit desselben zu bekümmern! und müßte man nicht dasselbe von dem Menschen behaupten, der keinen Trieb hätte, diese Erde, den Wohnplatz der Menschen, kennen zu lernen; der sich etwa mit den mangelhaften und oberflächlichen Eindrücken begnügen wollte, die der kleine von ihm bewohnte Theil derselben unmittelbar auf ihn macht!? Gewiß der Mensch hat unter allen Gegenständen seiner Forschbegierde ausser Gott und sich selbst keinen, der ihm näher wäre, als diese Erde. Ich wüßte nicht, sagt J. H. Campe in seiner Entdeckung von Amerika, was uns ausser der Erkenntniß von Gott, von uns selbst und andern Menschen zu kennen nützlicher wäre, als die Kenntniß unseres dermaligen Vaterlandes, der Erde! — Es ist nicht zu verkennen, daß diese Disziplin in ihrer Behandlung bei einer Mädchenschule ganz anders beschaffen sein muß, als in einer Knabenschule, und daß es hier nur darauf ankomme, richtige und deutliche Begriffe im Geiste der Schülerinnen von dem Wesen, der Oberfläche, der ganzen Umgebung u. s. w. unseres Planeten festzustellen und sodann die natürliche Erdbeschreibung im Auge behaltend, die politische zu betrachten, wobei die Heimathskunde wohl obenan stehen muß. Doch bevor der Geist des schwachen Mädchens sich bis zu dem Standpunkt erheben kann, unsere Erdplaneten als ein Ganzes im Bilde anzuschauen, muß es erst aus seinem eigenen Standpunkte, nämlich aus seiner Stube oder seinem Wohnorte selbst durch die Anschauung seiner nächsten Umgebung dahin geführt werden. Aller Erfolg wird von dem ersten Anfang bedingt, denn ist dieser gut, so wird die Schülerin schon einen richtigen Begriff von Globen und Landcharte bekommen, ohne welche durchaus keine Erdbeschreibung gelehrt werden dürfte.

9. Unterricht in der Geschichte: — Allgemeine Weltgeschichte — Geschichte des Vaterlandes.

Wodurch kann das Gefühl für das Gute im Menschen kräftiger und wirksamer erregt, oder wodurch eine größere Liebe zur Tugend schon bei der ersten Jugend eingeflößt und wie endlich ihr Abscheu vor Niedrigkeit und Laster besser erregt werden, als durch Erzählungen aus dem Leben berühmter Menschen der Vorwelt. Selbst Erwachsene werden durch das Studium der Ge-

schichte im rühmlichen Streben nach Tugend und Rechtschaffenheit gestärkt und zur edlen Nacheiferung erweckt, wie vielmehr nicht die Jugend, deren Gemüth noch weich und für alle gute Eindrücke empfänglich ist! Jeder Gutdenkende sollte es sich daher zur Pflicht machen, das Andenken an gute Menschen zur Belebung der Tugend und Sittlichkeit unter seinen Zeitgenossen, so lange als möglich im Segen zu erhalten, damit es auf die Nachwelt fortgepflanzt werde. Denn durch ein solches Andenken kann unstreitig noch auf die entferntesten Geschlechter eine Fülle des Musterhaften gelangen, sowie die Summe des Edeln und Guten dadurch leicht befördert und vermehrt werden kann. „Gute und talentvolle Menschen," sagt einer unserer geschätztesten Schriftsteller, „sind gleichsam die Repräsentanten der Menschheit; das Andenken an die Guten, welche in der Welt gewesen und nicht mehr sind, ist eine Art von Dank, welchen wir ihrem Schöpfer darbringen. In das Innere der Natur, oder in die Geschichte eines Mannes einzudringen, ist eine Freude für Jeden, der an der menschlichen Natur überhaupt Gefallen findet und gewährt dem, welcher durch den Tod dieses Mannes seinen Freund verlor, etwas von dem ehemaligen Vergnügen seines Umganges. Auch die Entwickelung der in der jungen Welt wieder aufblühenden Talente und Tugenden wird dadurch befördert, wenn man die Gereiften und Vollendeten in einem einzigen Beispiel darstellt." Daher beschränke sich der Lehrer einer Mädchenschule nicht auf bloße Namen und Zahlen, sondern strebe dahin zu wirken, durch die großen Vorbilder, welche uns die Geschichte der Vorwelt darbietet, den Sinn für das Edle und Hohe in seinen Schülerinnen erwecken und erkräftigen und durch eine lebendige Darstellung der Schicksale der Völker, Theilnahme für das Wirken des menschlichen Geschlechts zu erregen. So wird gleichzeitig die Wißbegierde des Mädchens befriedigt, welches darnach forscht, wie dieses sich zu dem gebildet, was es ist. Nur im Allgemeinen mag sich der Lehrer hüten die moralische Analyse nicht soweit zu treiben, und die Personen der Geschichte stets vor seinen besondern Richterstuhl zu stellen, und immer kleinlich zu meistern.

Den Anfang mache der Lehrer mit der biblischen Geschichte

und zwar mit den Erzählungen des alten Bundes; denn diese sprechen das weibliche zarte Gemüth auf eine Weise an, welche sich besonders auch wirksam für den religiösen Sinn zeigt. Drauf lerne die Schülerin auf der zweiten Stufe die Hauptepochen der allgemeinen Weltgeschichte lebendig anschauen und erkennen, doch immer mit deutlicher Hinweisung auf die Biographie berühmter Menschen. Den dritten Kursus macht die Geschichte des Vaterlandes. Diese muß mit größerer Genauigkeit durchgenommen und besonders die Charakter der berühmten Frauen des Vaterlandes kräftig beleuchtet, so zu sagen daguerrotypirt werden, damit die künftige Mutter es schon frühe recht tief fühlen lerne, was es heißt Vaterland, und daß es ihr auch nie in ihrem Leben zu schwer falle, für dasselbe alles Ihrige freudig zum Opfer zu bringen. So werden auch die künftigen Generationen erglühen von heiliger Vaterlandsliebe, und Söhne und Töchter solcher Mütter werden freudig mit begeisterter Seele gleich dem Dichter Klopstock ausrufen: ich liebe Dich mein Vaterland! Die letzte Stufe nehme das ganze Feld der Geschichte durch und besonders die neuesten Ereignisse desselben (neue und neueste Geschichte).

10. Unterricht im Zeichnen, Gesang und der Musik.

Wenn auch eine allgemeine Geschmacksbildung durch eine besonnene, stufenweise Entwickelung des ästhetischen Gefühles, das in jedem Frauenzimmer mehr oder weniger angetroffen wird, das unfehlbare Resultat einer wahrhaft harmonischen Kultur des Geistes und Herzens sein muß, da bei der gehörigen Bearbeitung desselben, das Wohlgefallen am wahrhaft Schönen und Hehren sich im Herzen der Schülerinnen herausstellen wird, so dürfte es dennoch wohl nöthig sein, in einer höheren Töchterschule den Schülerinnen noch besondere Gelegenheit zu geben, damit dieses Gefühl auf der Grundlage des so erweckten Schönheitssinnes basirt, jene reine Harmonie des weiblichen Gemüthes erzeuge, wodurch nicht nur das Glück desselben einzig und allein befördert, sondern auch die in ihm oft mit Ungestüm erwachende Sehnsucht befriedigt und dadurch dem so gebildeten und geformten Innern jene sichtbar himmlische Gefährtin für das ganze Leben zu Theil wird.

Für das Zeichnen hat die neueste Zeit bereits viel gethan und ein zweckdienlicher Unterricht in demselben dürfte wohl schwerlich noch in einer gut eingerichteten Schulanstalt des Vaterlands mangeln; jedoch wie und von welcher Stufe an er in einer Töchterschule ertheilt werden soll, hierüber könnte wohl noch Einiges angeführt werden. — Die Zeichenkunst lehrt uns verschiedene Gegenstände der Natur auf Flächen darstellen. Da der Trieb der Nachahmung den Kindern eigenthümlich ist, so finden die meisten Kinder, besonders Mädchen großen Geschmack daran, und dieses hat auch verschiedene Erzieher auf den Gedanken gebracht, dem Kinde früher Unterricht im Zeichnen als im Schreiben zu ertheilen. Wenn nun auch der Erfolg davon zweifelhaft sein mag, so viel bleibt ausgemacht, daß beide Fertigkeiten sehr gut nebeneinander betrieben werden können. Da es für Mädchen hinlänglich ist, in der Schule nur das sogenannte freie Handzeichnen zu erlernen, so darf des übrigen Zeichnens hier nicht erwähnt werden. Dieser Unterricht beginnt in der ersten Stufe (III. Schulklasse) mit Nachbilden gerader Linien, die theils unvereinigt, theils vereinigt sind, und sowohl nach Vorzeichnungen als aus freier Auffassung auf das Papier getragen werden müssen. Hiezu bedarf es noch nicht eben vieler Vorlegeblätter, sondern der Lehrer mache seine Schülerinnen zuvörderst mit den verschiedenartigen Linien, Winkeln und Figuren (regelmäßige und unregelmäßige, gradlinigten und krummlinigten) gleichsam als Vorschule zur Größenlehre bekannt, und überlasse sie ihrem ästhetischen Sinn bei eigenen Erfindungen und Zusammenstellungen. Nur halte er streng darauf, daß ohne Hülfe des Gummi-Elastikums, alles so frei und korrekt als möglich zu Stande gebracht werde. Durch diese Uebungen wird nicht nur Sicherheit der Hand, sondern auch Augenmaß und Pünktlichkeit im Auftragen bezweckt, weßhalb sie auf der zweiten Stufe noch einige Zeit lang weiter fortgesetzt werden können. Auf dieser Stufe jedoch muß die Schülerin mit der Lehre des Lichtes und Schattens in allen seinen Modalitäten und zwar am Besten nach wirklichen Körpern bekannt gemacht werden, wodurch nicht nur Augenmaß und Geschicklichkeit der Hand mehr geübt, sondern auch die Kunst der Darstellung der verschiedenen Körper

bezweckt wird. Hienach wird das Nachbilden von verschiedenen Arabesken und Gegenständen der Natur, hauptsächlich Blumen, die an und für sich zum Copiren in einer Mädchenzeichnenklasse weit passender sind, als Landschaften und Köpfe, weit leichter bewirken lassen, weßhalb auf der letzten Stufe dieselben Uebungen nur an Umfang zunehmen dürfen. Landschaften, sowie Gesichtstheile und Köpfe, können jedoch hier auch zum Nachbilden benutzt werden, besonders wenn der Geschmack der Schülerinnen sich zu denselben hinneigt, denn dieser, der sich erst beim Unterricht selbst zu entwickeln pflegt, muß wie bei der Bildung überhaupt, so besonders bei der Erlernung eine Fertigkeit oder Kunst stets berücksichtigt werden.

Auch die Gesanglehre darf in keiner Schule, am allerwenigsten in einer Töchterschule fehlen; denn abgesehen davon, daß durch einen ordentlichen Gesangunterricht das Gehör der Schülerin geübt, der Wohlklang der Sprache befördert und der Sinn für das wahrhaft Edle gebildet werden, so übt er auch auf die Bildung der sittlichen religiösen und erhabenen Gefühle des Mädchens noch einen sehr großen Einfluß aus. Aber wenn der Gesang dieses leisten soll, so muß er nicht nur stufenmäßig, sondern auch auf die Individualität der Schülerin selbst berechnet sein, und wie natürlich auf den musikalischen Sinn bei jeder Schülerin genaue Rücksicht nehmen. Um aber alle diese Mittel und Wege zu bezeichnen, wie man dahin gelangen kann, müßte man sich zu sehr in diesen Gegenstand vertiefen, daher es genügen mag, hier nur Einiges über die Stufenfolge bei der Gesanglehre zu bemerken, da das Obige schon manche Winke für den Lehrer im Allgemeinen enthält.

Auf der ersten Stufe, da die Mädchen gewöhnlich ohne alle musikalische Vorbildung in die Anstalt zu kommen pflegen, genügt es das Gehör zu erwecken und überhaupt die Organe zum Gesang vorzubereiten. Auf der zweiten Stufe erst beginne der eigentliche Unterricht mit der Uebung im Treffen der verschiedenen Töne (Melodie), gehe gleichmäßig mit der Lehre vom musikalischen Zeitmaße (Rhythmik), jedoch nur mit einzelnen Hindeutungen auf die Lehre von Stärke und Schwäche der Töne (Dynamik) zu praktischen Uebungen über. Dann erst,

wenn die Schülerin den Erfolg ihrer Bemühungen wahrnimmt, wird sie mit Lust auf dem begonnenen Wege fortstreben. Daher der Lehrer mit recht gutem Erfolg schon einige leichte ein- bis zweistimmige Liederchen zu singen geben kann, sobald die Schülerinnen mit der Tonleiter und den Akkorden bekannt gemacht sind.

Haben die Schülerinnen diese Uebungen eine Zeit lang fortgesetzt, so können nach Beendigung der Dynamik in der dritten Stufe Solfeggien gesungen werden, d. h. der Lehrer kann solche Uebungen aufstellen, in welchen Melodik und Dynamik vereinigt dastehen. Während der Zeit müssen die Schülerinnen womöglich einzelnen, welches in der Regel bei einer Mädchenklasse sehr schwer zu bewirken ist, vielfache Uebungen nach Noten zu singen erhalten und auf dieser Stufe mit Bezug auf richtige Intonation, Haltung der Stimme, deutliche und wohlklingende Aussprache, angemessene Deklamation u. s. w. Alles, was den schwereren, rythmischen, melodischen, dynamischen Uebungen noch fehlen sollte, nachholen, damit sie auf dieser Stufe so weit geführt werden, daß sie auch schwierige, mehrstimmige Gesänge mit Geläufigkeit und gehörigem Ausdrucke taktmäßig zu singen im Stande sind.

11. Unterricht in der Erziehungskunst.

Zwar gab die Vorsehung den Müttern schon viele Anlagen zur Behandlung und Erziehung ihrer Kinder, wodurch ihnen das Erziehungsgeschäft oft ein Leichtes wird, doch folgt daraus noch nicht, daß sie nicht nöthig haben, sich mit der Erziehungskunde selbst abzugeben und diese auch theoretisch zu erlernen; ja im Gegentheil lehren tausend Beispiele die häufigen Mißbräuche kennen, die sowohl bei der körperlichen als geistigen Erziehung stattfinden. „Wenn," sagt Frau Necker de Saussure in ihrer zu Paris gekrönten Schrift, Ueber die Bestimmung des Weibes und Erziehung im Allgemeinen (deren Uebersetzung zu Schaffhausen im Jahre 1845 erschienen ist), „ein gründlicher Unterricht die Frauen in den Stand gesetzt hätte, den Unterricht der Kinder noch über die ersten Jahre hinauszuleiten, so würden sie die Geistesfähigkeiten besser entwickeln, als es bis jetzt geschieht und vor allem den innern Menschen

zu bilden suchen. Ihre liebenswürdigsten Anlagen würden sie anwenden, und hiedurch ohne Zweifel die mächtigsten Werkzeuge zur Veredlung des menschlichen Geschlechtes werden." Sehr gut wäre es also, wenn etwa vor der Beendigung des ganzen Schulkursus mit dieser Wissenschaft der gewöhnliche Schulunterricht geschlossen würde. Hier lerne das Mädchen erst die Behandlung der kleinen Kinder in Beziehung auf den Körper genau kennen, aber vorzüglich auch Blicke in die Natur der kleinen Kinderseele werfen. Zu diesem Zwecke, muß der Lehrer, wie es sich von selbst versteht, mit besonderer Rücksicht auf das zarte Alter und das Fassungsvermögen seiner Schülerinnen die Grundsätze der Erziehungslehre beleuchten und ihnen die Norm angeben, um die vielfältigen Hindernisse zu beseitigen, wodurch die Ausbildung junger Seelen, sowohl durch körperliche Eindrücke, als auch durch die mannichfachen inneren Schwächen und Mängel des Menschen nicht selten gestört und vernichtet wird.

12. Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

Endlich fordert die Jetztzeit, auch von jedem gebildeten Frauenzimmer eine genaue Kenntniß und Geschicklichkeit in den manigfachen weiblichen Handarbeiten und es läßt sich auch keineswegs in Abrede stellen, daß eine solche jedes Mädchen und jede Frau, weß Standes sie auch sei, wahrhaft nützen und zieren werde. Soviel bleibt eine ausgemachte Sache, daß man sie gewiß lieber am Nähtisch mit der Nadel, als am Spieltisch mit der Karte beschäftigt antreffen mag. Daher muß es auch die Sache einer derartigen Bildungsanstalt sein, der Schülerin einen zweckmäßigen und umfassenden Unterricht in all den weiblichen Handarbeiten zu ertheilen, die man von jeder Hausfrau mit Recht fordern kann. Daß hiebei alles dasjenige zu vermeiden sein dürfte, wodurch nur die Putzsucht und Eitelkeit befördert werden können, glaubt Referent ebensowenig hier anführen zu dürfen, als die Art und Weise anzugeben, wie dieser Unterrichtsgegenstand behandelt sein will.

Die geographische Betrachtungsweise nach Naturganzen, als Grundlage der vergleichenden Geographie. *)

Von Prof. Dr. Reuter in Aschaffenburg.

An den Charakteren der räumlichen Natur muß der geographische Unterricht die Eigenthümlichkeiten in der physischen und geistigen Entwicklung der Bewohner von Ländern kennen lehren, wenn er wahrhaft bildend werden soll. Er findet bei Betrachtung der Gebirge und ihrer physischen Kraft für das höhere organische Leben, daß die Bewohner ihrer Länder eine große Einfachheit der Sitten und alten Gebräuche bewahren, dieselben hoch gewachsen, stark, gewandt und muthig sind und eine Menge unabhängiger Völkerschaften bilden, wie die Gebirgstheile selbst von einander unabhängig erscheinen und daß die einzelnen Charaktere der Gebirge auch wieder Einzelheiten in der Bevölkerung zur Folge haben. Norwegen und Griechenland, Tyrol und die Schweiz, Spanien und das südliche Frankreich sind größere und geringere Gebirgsländer und doch sind ihre Völker nicht in gleichem Sinne charakterisirt. Während die Tyroler und Schweizer den reinen Charakter von Gebirgsvölkern haben und dadurch ihr Land vollständig repräsentiren, hebt sich in dem norwegischen Gebirgslande, wegen der vielen Landzungen, Fjorden, Meerbusen und Gebirgsausläufer die Einseitigkeit an ihrem Gegensatze auf und stellen die durch Flüsse mit den Fjorden zusammenhängenden Seen das Meer im Innern der Gebirge selbst dar: daher hat der Charakter der Bewohner

---

*) Vergl. den früheren Artikel von demselben Verfasser, Mittelschule II. 3. Heft, S. 376.

Norwegens noch mehr Vorzüge als der der Tyroler und Schweizer, denn die Abgeschlossenheit der Gebirge wird durch die Küstenentwickelung und das Seeleben gemindert, ohne der Kraft und Kernhaftigkeit der Nation etwas zu vergeben; die vom Meere gestatteten Beschäftigungen sind wegen der klimatischen Verhältnisse mit Entbehrungen und Prüfungen im Muthe verbunden und die Gebirgsnatur des norwegischen Volkes wird durch Theilnahme am Ocean aufgeschlossen und zu der an dem Gewinne des Verkehrs hingewiesen, ohne aus der hiermit gewöhnlich verbundenen Verweichlichung Nachtheile aufzunehmen.

Die skandinavischen Hochgebirge sind von ernster und strenger Natur, haben etwas von der großartigen Pracht Asiens, vereinigen die großartigsten, mannichfaltigsten und entgegengesetzten Bildungen und in den massenhaften Formen von unübersehbaren Eisfeldern eine einsame Pracht und Erhabenheit, welche die emporragenden Bergkuppen vermehren; die Fjorden, Abgründe und fruchtbaren Thäler der Flüsse erinnern durch ihre frischen Wiesen, durch die am Saume der Waldgebirge weidenden Heerden, durch die Seen, Wasserfälle, Gießbäche und Bergflüsse einigermaßen an die Wunder des Orients. Die Form des Hochgebirges mit seinen zwei Abtheilungen, die durch den Einfluß des Klimas sehr vergrößerte Verschiedenheit der Abhänge, das für die Lage auffallend milde, durchaus oceanische Klima der tiefen Buen mit ihren sehr lieblichen Feldern nahe am ewigen Eise, der am Boden der Fjorde selbst bis in die kalte Zone mögliche Landbau, der höchst angenehme und schöne, gut bewaldete und angebaute, sehr volkreiche und politische wichtige, südlich bis zum Meere reichende, nördlich und östlich in die Küstenebene Schwedens sich hinabsenkende Ostabhang des Hochgebirges, das mit zahlreichen oft felsigen Hügeln und niedrigen Bergen versehene schwedische Tiefland, die wenig entwickelten Ströme mit ihren geringen Zuflüssen, Verzweigungen und ihrer großen Aehnlichkeit unter einander; das der Natur des Festlandes ganz eigene, trockene, reine, sehr gesunde Klima, die langen und strengen Winter, dagegen kurzen und sehr heißen Sommer, welche den Pflanzenwuchs mit außerordentlicher Schnelligkeit entwickeln, der große Reichthum an Metallen, besonders

Eisen und Kupfer, Gold- und Silberbergwerke, an Bauholz und anderen Produkten, der sehr sorgfältig betriebene Ackerbau, Vieh-, Pferde- und Rennthierzucht, der ziemlich ausgedehnte Handel mit diesen Landesprodukten und andere Beziehungen erhielten die Bewohner von der Vermischung mit fremden Stämmen reiner, als es bei den meisten Völkern Europa's der Fall war, setzten sie mit der Natur in beständigen Kampf und rechtfertigen die Schilderung Kriegk's in seinen Schriften zur allgemeinen Geographie vollkommen, indem er sagt: Die Natur habe dem Todten das Lebenvolle, dem erhaben Furchtbaren das anmuthig Schöne, dem Ernsten und Dunkeln das Freundliche und Heitere, dem starrend Grandiosen das Milde und Sanfte, dem Oeden das Fruchtbare eng verbunden, deßhalb in Bestandtheilen, Formen, Farben, Bekleidung, Ferne, Luft u. s. w. die größte Mannigfaltigkeit und den stärksten Contrast vereinigt und diese Gegensätze oft auf die überraschendste Weise neben einander gestellt.

Diesen Wechsel in Formen und Erscheinungen der äußeren Natur erfuhr der Geist der skandinavischen Bevölkerung täglich, daher prägte er sich ihr tief ein durch Mühe und Anstrengungen, durch Gemüth und Phantasie, machte sie stark und männlich, schön und thatkräftig, siegreich und gebietend über die vom Boden entgegengesetzten Hindernisse, fröhlich und heiter, religiös und aufgeklärt, mit inniger Liebe an Vaterland und König anhängig, erhielt sie einfach und rein in Sitten und ihr in ihrem abgesonderten Zustande etwas Alterthümliches, etwas von dem Vorzustande des Menschengeschlechts, was ihr einen ganz eigenthümlichen Charakter und Ausdruck gibt. Ihr Geist zeigt eine dem Wechsel der äußeren Gestaltungen der Natur des Landes ganz entsprechende Lebendigkeit in Frohsinn und Zufriedenheit, in Gastfreundschaft und Rechtlichkeit, in Muth und Freiheitsliebe, eine der Berglandsnatur entsprechende Gesundheit des Leibes und der Seele, einen Abscheu gegen Unterdrückung der Rechte und Haß gegen allen Despotismus oder gebieterische Macht. Die freie, frische und die Klarheit des Geistes schärfende Luft der Berge, die mit der Beschaffenheit des Bodens, der Küsten, des Klimas und der Umgebungen, mit Gefahren aller Art verbundene Lebens-

weise förderte die körperliche Gewandtheit, praktische Thätigkeit und jede physische und geistige Kraft, woraus die allen Kastengeist entfernt haltende Verfassung mit demokratischer Grundlage hervorgieng, welcher bei der geringen Berührung mit der übrigen besonders romanischen Welt, mit der Gelenkigkeit und Geschmeidigkeit des Südens eine Vergeistigung der Natur durch die Kunst fehlt, welche mit der Gewalt letzterer stets kämpft, und die nur wenig von der Menschenhand verbesserten Erzeugnisse gegen meistens nothwendige Lebensbedürfnisse ausführt.

Die physische Gestaltung des Bodens, welche in Norwegen als Gebirgsgegend, Thalniederung und Küste sich schroff absondert, jede Lebensthätigkeit noch auf der ihr erwachsenen Oertlichkeit erhält und in ihrer Beschaffenheit die Thätigkeit der Bewohner hinlänglich bestimmt, indem ihren drei Hauptformen die Viehzucht, der Ackerbau und der Fischfang nebst Schifffahrt und Handel mit ihren Rohprodukten entsprechen, sieht der geographische Unterricht nach diesen natürlichen Gesichtspunkten auf die physischen und geistigen Charaktere, auf Schicksale und Gesittung der Völker den größten Einfluß ausüben, in dem einen Lande völlig rein erhalten, in dem anderen weniger oder mehr in der moralischen und geistigen, physischen und politischen Entwickelung, in Abstammung und Eigenthümlichkeit der Völker, in Sprache und Gebräuchen modificiren, woraus er im Vergleiche mit andern Ländern die Vorzüge und Mängel derselben in lichtvollen und klaren Bildern hervorgehen läßt.

Er sieht, um bei der skandinavischen Halbinsel mit ihrem dichterischen und kernhaften Volke noch länger zu verweilen, weil in ihr der Einfluß der Bodenformen auf die Bevölkerung so augenscheinlich hervortritt, das Becken der Ostsee gegen die Stürme der großen Völkerwanderung eine mächtige Schutzwehr für Norwegen und Schweden und die nördliche, unwirthliche Lage beider den Völkern, welche neue Wohnsitze suchten, ein besonderes Hinderniß setzen und eben darum den germanischen Stammcharakter, jene von den alten Germanen gepriesenen Eigenschaften, die physische Stärke und körperliche Größe, den Muth und freiwilligen Gehorsam, die Offenheit und Treue, die Beharrlichkeit und Rechtlichkeit, die Gastfreiheit und Vaterlands-

liebe, die schöne, freie Haltung und die Mannhaftigkeit sowohl rein erhalten, als auch nach der Beschaffenheit des Landes vortheilhaft entwickeln.

Er versinnlicht, wie die Bewohner in ihren steten Kämpfen gegen die feindseligen Gewalten der Natur neben ihrer Einfachheit und Mäßigkeit, Gesundheit und Kraft wohl manche Vorurtheile bewahren und ihnen bei dem Mangel an vielseitiger Berührung mit dem Auslande, mit Fremden, nicht selten Gewandtheit und schneller Blick in die politischen und übrigen Verhältnisse der Völker abgeht, worin man den richtigsten Grund für die Wahrheiten findet: „daß in glücklicher begabten Ländern als Norwegen und Schweden, wo die Menschen gedrängter beisammen wohnen, wo diese leichter zu Wohlstand und Reichthümern gelangen, ja diese sich häufen, wo die den Sümpfen und Felsen abgetrotzten Verkehrsstraßen nicht erst wieder von Schnee- und Eismassen gereinigt werden müssen, über welche die Weltstraßen hingehen und welche ein milderer Himmel bedeckt, die Fähigkeiten des Geistes sich vorher entwickeln, der Verstand von Meinung zu Meinung schärfer und schneller dahineilt, ein glühendes Blut die Meinung zur That macht, die Sitte flüssiger wird und die Vorurtheile fallen; daß dagegen im Norden die Menschen zerstreut und einsam wohnen, in Gefahr und Noth mehr auf eigene Umsicht und Thätigkeit als auf nachbarliche Hülfe und Unterstützung angewiesen sind, sich mehr zusammenziehen, in ihr Inneres flüchten, in den Schutz einer beliebten Gewohnheit, den der alten Sitte und heiligen Vermächtnisse der Väter sich begeben; daß im Norden die Heimath des stillen Glückes, nicht die unruhige, rastlose Thätigkeit des Geistes herrscht, welche sich selbst bestimmt, von der Natur und Ueberlieferung abfällt und in alle Schmerzen der Freiheit sich stürzt."

Solchen Gebirgsgegenden, ihren Charakteren und Einflüssen gegenüber stehen die Ebenen und ihr Boden, wo die Natur weniger Natur ist, die Schöpfungen des Menschen dieselbe überragen und die Natur mehr Gegenstand der Erkenntniß und des Wissens, als der Phantasie und des Gemüthes ist. Der Mangel an Abwechslung der Bodenform, die Einerleiheit der Tiefländer, welche, wenn sie dürre, trocken und wüst sind,

oft gar keine oder nur sehr unausgebildete Flüsse haben, die Entwickelung der Menschen noch mehr behindern als die Gebirgsländer, keine Erweiterung und Verbesserung der Cultur gestatten und meistens die Wohnsitze nomadisirender Jägervölker waren oder in ihrem Leben höchstens ähnliche Erscheinungen, wie die Bewohner der Hochebene darbieten, indem sie wegen der Abgeschlossenheit, wegen Beschaffenheit des Bodens und mangelhaften Bildung der Flüsse für die Entwickelung höherer Cultur wenig geeignet und von isolirt lebenden, nomadischen Hirten- und solchen Völkern bewohnt sind, welche wenig oder kein Streben nach selbstständig geistiger Ausbildung fühlen und nur augenblicklich über ihre Wohnsitze verheerend hinausstürmen, andere gebildetere Völker in Bergländern und Ebenen überfallen und unter diesen meistens ihre eigenthümlichen Charaktere verlieren, wenn sie aber günstigen, oft amphibisch zweifelhaften und fruchtbaren Boden, ausgebildete Flüsse und ausgedehnte Verbindungen mit dem Meere und verschiedenen Gebirgsländern haben, für die Entwickelung sehr vortheilhaft, daher die vorzüglichsten Wohnsitze für eigentliche Kulturvölker sind, und der nicht von der Natur, sondern durch den Fleiß der Bewohner hervorgebrachte Wechsel der Landschaften äußern auf die Völker meistens entgegengesetzte Einwirkungen als bei Gebirgsvölkern.

Custine sagt in seinem Werke über den Einfluß der russischen Flächen auf den Volkscharakter: „Hier gebietet die Erde selbst und das einförmige Aussehen der Gegend die Symmetrie; der gänzliche Mangel an Bewegung in dem überall flachen und meist kahlen Boden, der Mangel an Mannigfaltigkeit in der stets ärmlichen Vegetation der nördlichen Länder, die gänzliche Abwesenheit von malerischem Wechsel in den ewigen Ebenen, in denen ein landschaftliches Bild den Reisenden wie ein böser Traum von einem Ende des Reiches bis zu dem anderen verfolgt, kurz Alles, was Gott für dieses Land nicht gethan hat, trägt zu der unveränderlichen Gleichförmigkeit des politischen und socialen Lebens der Menschen bei."

„Da Alles gleich ist, so kann, trotz der unermeßlichen Ausdehnung des Gebietes in Rußland, Alles von einem Ende bis zum andern mit zauberartiger Pünktlichkeit und Uebereinstimmung

ausgeführt werden. Wenn es je gelänge, eine wirkliche Revolution durch das russische Volk zu Wege zu bringen, so würde die Metzelei so regelmäßig sein, wie die Schwenkungen eines Regiments. Die Dörfer würden in Casernen verwandelt werden, der organisirte Mord würde bewaffnet aus den Hütten heraustreten und in Reih und Glied in guter Ordnung vorrücken; die Russen würden sich zur Plünderung vorbereiten von Smolensk bis Irkutsk, wie sie zur Parade auf dem Platze vor dem Winterpalaste in Petersburg aufmarschiren. Aus so großer Gleichförmigkeit zwischen den natürlichen Neigungen des Volkes und seiner socialen Lebensgewohnheit geht eine Uebereinstimmung hervor, deren Wirkungen im Guten wie im Bösen wunderbar werden können."

Während die Bewohner des Innern im russischen Reiche auf den weiten einförmigen Flächen nur *eine* Daseynsform kennen, welche in geisttödtender Einerleiheit sich jährlich wiederholt, weil die Beschäftigung, wozu die Natur die Bevölkerung hier anweiset, durch andere nicht berührt und von keiner andern Thätigkeit belebt oder gefördert wird, beherrschen die Bewohner der Ebenen in den Niederlanden, an dem Po und in anderen ähnlichen Lagen die Natur und sind der vom Meere zu gewinnende und gegen dieses zu schützende Boden und die Lage am Meere die eigentlichen Lehrer der Bevölkerung, indem der stete Kampf gegen die Eingriffe des Meeres den Geist der Gewerbsamkeit und Wissenschaft weckt, zur Kraft und Beharrlichkeit, zum Scharfsinne und zur Erfindungskraft antreibt, Arbeitsamkeit und Besonnenheit zum Hauptcharakterzug der Bewohner macht und durch erfinderischen Geist und Thätigkeit dieselben mit praktischem Verstande begabt. Der durch Mühe und Sorge, durch Anstrengungen und Erfindungen aller Art errungene, bebaute und fruchtbar gemachte Boden ist gleichsam angebornes Eigenthum und ein durch einzelne und gemeinschaftliche Thätigkeit erbeutetes Vaterland, welches nicht blos mehr geliebt und kräftiger vertheidigt wird als jedes andere Bodengebiet, woraus jene große und heftige Liebe zum freien und unabhängigen Besitze, jene Klugheit und Kälte, jene ruhige Berechnung und große Ordnungsliebe, jener Egoismus als Grundzug des Charakters

und jene stille Betrachtung und Neigung zur Reinlichkeit der Holländer hervorgiengen, sondern auch als mit dem Leben verwachsenes Besitzthum angesehen wird und Gefühle erregt, wie sie Schiller den Stauffacher im Tell kurz bezeichnen läßt. „Wir haben diesen Boden uns erschaffen, die Nebeldecke haben wir zerrissen."

Der trübe Himmel, das feuchte Klima, die durch Kanäle und Deiche in viele gesonderte Landschaften zerlegte Bodenfläche mit ihrer eben so abgesondert mit Ackerbau, Viehzucht und Schifffahrt sich beschäftigenden Bevölkerung zogen viele Eigenthümlichkeiten des Charakters nach sich und machten stille, aber rastlose Emsigkeit, gründliches Erwägen, reifliches Nachdenken, Wißbegierde und andere geistige Vorzüge zu Grundzügen der Volksthümlichkeit.

Bei den Holländern kann man daher den Zusammenhang zwischen ihren verschiedenen Eigenthümlichkeiten und Charakteren, zwischen ihren materiellen und geistigen Elementen und der Beschaffenheit des Bodens und hieraus den Einfluß der Natur auf die Bevölkerung für jedes Element genau erkennen. In Folge der Beschaffenheit des Bodens und der Art und Weise seines Gewinnens und Erhaltens betrachteten die egoistischen und gelassenen, die einsylbigen und prosaisch genügsamen Holländer selbst den Ocean einseitig nur als bequemes Transportmittel, bekümmerten sich wenig um das Treiben der Engländer und Franzosen und ließen die Interessen der Wissenschaft fast ohne Berührung. Daher konnte Hegel mit Recht sagen: „Die Befriedigung an der Gegenwart des Lebens auch im Gewöhnlichsten und Kleinsten fließt bei ihnen daraus her, daß sie sich, was ihnen die Natur unmittelbar bietet, durch schwere Kämpfe und sauren Fleiß erarbeiten müssen und bei beschränktem Lokal in der Sorge und der Werthschätzung des Geringfügigsten groß geworden sind. Andererseits sind sie ein Volk von Fischern, Bürgern, Bauern und dadurch schon auf den Werth des im Größten und Kleinsten Nöthigen und Nützlichen, das sie sich mit emsiger Betriebsamkeit zu verschaffen wissen, von Hause aus angewiesen, daher zeichneten sie sich in der Kunst als Genremalerei aus und erhielten sie sich unabhängig in ihrem Protestantismus. In allen Interessen lebten sie nicht etwa in der Noth und Arm-

seligkeit des Daseyns und Unterdrückung des Geistes, sondern besiegten die spanische Macht und Grandezza und kamen durch ihre Thätigkeit und ihren Fleiß, durch ihre Tapferkeit und Sparsamkeit im Gefühle einer selbsterworbenen Freiheit in Kirche, Politik, Handel und Ackerbau zu Wohlstand, Behäblichkeit und Rechtlichkeit, zu Muth, Fröhlichkeit und selbst zum Uebermuthe des heiteren täglichen Daseins."

Die Ebene des Po mit ihren Städten, besonders Venedig, welches mit Genua aus demselben Rechte als die beiden Augen Italiens betrachtet wird, wie Athen und Sparta die von Hellas, wie Carthago und Corinth als die von den Mittelmeergestaden und Mailand als Mitte des ganzen Striches, dient dem geographischen Unterrichte als weiterer Beleg, wie die Natur den Menschen nicht verläßt, denselben erzieht, bildet, physisch und geistig bestimmt und stets demjenigen antwortet, welcher sie fragt, demjenigen gibt, welcher von ihr fordert und sich überall, indem sie die Forderungen der Menschen befriedigt, von Neuem wieder in ihr eigenes Recht sich setzt. Er veranschaulicht auf diesem Naturwege, daß die Rechte, welche die Menschen auf dem bewohnten und kultivirten Boden geltend machen, einzig und allein die Rechte des Geistes gegen die Natur und dagegen diejenigen Rechte, welche die Natur wiederholt geltend macht, in der Gewalt bestehen, durch welche sie die Thätigkeiten und Richtungen der Menschen bestimmt, daß also überhaupt auf dem ganzen Gebiete der politischen Geographie kein Schritt vorwärts geschieht, ohne die harmonische Verbindung der Natur mit dem menschlichen Geiste, ohne die Verschmelzung des Physischen und Geistigen zu erkennen und nicht an einzelnen Gegenden die politischen und geschichtlichen Charaktere zu verfolgen. Die Poebene war die Stätte des Kampfes zwischen Römern und Galliern, mit Charthagern und Teutonen, zwischen Gothen, Langobarden und Franken, zwischen Welfen und Ghibellinen, zwischen Frankreich und Deutschland und ist das Mittelglied zwischen der thalassisch-antiken und thalassisch-mittelalterlichen, d. h. zwischen der romanischen und germanischen Welt; die Wiege einer nach jeder Verwüstung neu aufkeimenden Kultur durch die vielen Flüsse, durch den Reichthum an Gewässern und

durch ihre natürliche Beschaffenheit, welche den Fleiß der Menschen und die Beischaffung der Mittel zur Bewältigung der Natur nie ruhen läßt und zur Erstarkung der Kräfte, Ausdauer und Geduld, zur Begründung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, zum Bezwingen oder Mildern der Naturgewalten und zur Dienstbarkeit derselben für menschliche Zwecke antreibt.

Der die Gestaltungen der Erdoberfläche, die Charaktere der Gebirge, Flüsse und andere physische Momente berücksichtigende geographische Unterricht begegnet überall, wohin er seine Blicke wendet, dem innigsten Zusammenhange zwischen jenem Physischen der Erde und der Menschheit in ihrer geschichtlichen Entwickelung und ihrem staatlichen Leben, welches von jenem Zusammenhange abhängt, in dem die verschiedenen Erdformen als Naturseiten der Staaten, je nachdem sie mittelst Flüsse oder Meere verbunden sind, stehen. Spanien und Portugal hängen z. B. ganz von ihren Bodenformen ab, ihre schroff geschiedenen Landschaften isoliren ihre Provinzen und unterscheiden sie sowohl in Vegetation und ganzer Landesart als in der Eigenthümlichkeit des Charakters der Bewohner und der ganzen Kultur; die Gestaltung des spanischen Bodens setzt jeder Centralisation Hindernisse entgegen; seine Natur fordert eine blos föderative Monarchie. Aehnlich verhält es sich mit der Schweiz, welche aber im Gegensatze zu der oceanischen Lage eine eigenthümlich potamische Basis mittelst der Rhone und des Rheines nebst ihren Zuflüssen hat, durch ihre großartige Natur mit den wunderbaren atmosphärischen Erscheinungen, den ungeheuren Gletschern, Schneebergen und Felsenwänden, den unzählig vielen und verschieden geformten Gewässern, den Abgründen, Lawinen und Bergstürzen, den abentheuerlichen Gestalten der Bergspitzen, den Gewittern und Stürmen, den Menschen mit allem Physischen gleichsam verwachsen und ihm die Heimath lieb gemacht hat und welche das Volk in Kraft, Ausdauer und Gewandtheit erhielt. Das Physische jedes Kantons drückte seiner Bevölkerung einen Charakter auf, der den Gesichtskreis nicht sehr erweiterte und eine gewisse Sprödigkeit in der Volksthümlichkeit erzeugte, die sich bei allen Tagsatzungen kund gibt. Die Anhänglichkeit und Liebe für Heimath und Vaterland der Schweizer drückt Schiller in

seinem Tell (2. Act. 3. Scene) sehr schön aus; nur ist zu erwägen, daß ein Schweizer mit seinem Sohne spricht und daß auf Rechnung des Jahrhunderts manche Beziehungen zu modificiren sind. Zugleich tritt manches Charakteristische des Gebirgs- und Tieflandes in der Schilderung hervor.

Vergleichende Blicke in die Wechselbeziehungen zwischen Natur und Menschen führen den geographischen Unterricht zu allgemeinen Wahrheiten und bestimmten Ueberzeugungen, wofür das Mittelmeer und die Ostsee einen sprechenden Beleg liefern; ersteres hat Küstengebiete, welche durch Heiterkeit des Himmels, durch fruchtbaren Boden, durch liebliches Klima, überhaupt durch Alles sich auszeichnen, was die Bequemlichkeiten des Menschengeschlechtes, aber auch seine leichte Verweichlichung zur Folge hat; letzteres meistens unwirthbare Küsten, lange mit Eis und Nebeln bedeckte Gegenden, für die Schifffahrt weniger günstige Lage und Beschaffenheit, viele Klippen und Stürme, welche nicht selten gefährlich, und überhaupt wenigere Bedingungen für ein arbeitloses und ruhiges Leben, aber eine sie bewohnende, starke, gegen die äußere Natur abgehärtete, den Gefahren trotzende, mit den Elementen vertraute und ihre Blicke nach fremden Gestaden richtende Bevölkerung, welche die Gefahren und Schrecken dem verweichlichenden Genusse unterordnete, durch eigene Kraft und Gewandtheit glücklich wurde und einen schönen Beweis liefert, daß Menschen und Völker nur durch die Kraft und den Geist, welche in ihnen sind, und nur durch die Natur oder die Sinnenwelt, welche um sie ist, dasjenige, was sie sind, eigentlich werden. Denn „die Natur, sagt Hegel, vereinigt in sich zu mächtige Gewalten, als daß sie dem Geiste erlaubte, für sich eine Welt zu erbauen. „Der Mensch ist beständig darauf angewiesen, seine Aufmerksamkeit auf die Natur zu richten, auf Meere und Ströme, auf Feld und Wald, auf Berge und Thäler. Die Thalebene fesselt den Menschen an den Boden, er wird abhängig von Grund und festem Eigenthume. Das Meer ermuthigt ihn zum Hinaus über das Beschränkte, es ladet und lockt ihn zur Eroberung, zum Raube, zum Gewinne oder zum Gewerbe. Hunger und Noth treiben zum Fischfange, tägliche Uebung bringt täglich größere Geschicklichkeit und Kühnheit; aus leichten Kähnen werden Schiffe,

aus Fischern werden Seeleute. Das Meer, das Unbeschränkte und Unendliche, macht muthig und kühn; das eigenthümliche Seeleben entschlägt sich je mehr und mehr allen Abhängigkeiten vom heimathlichen Lande. Es werden fremde Küsten besucht, bald zum friedlichen Umtausche zu deren Erzeugnisse, bald zum Raube dessen, was der heimathliche Boden versagte. Da kömmt es zu Kämpfen und Fechten mit den Eingebornen, der kühne Seefahrer wird tapferer Krieger; heute im Kampfe mit den wilden Elementen, morgen im Streite mit Feinden an fremder Küste, ist er gewohnt, das Leben leichthin aufs Spiel zu setzen. Die Errettung aus dem Meeressturme bringt neuen Muth und neue Freude am Leben, der Sieg über den Feind zugleich Ehre und Beute, und je öfter er solches bringt, um so mehr wächst der Reiz und die Lust nach neuen Versuchen. Das Seeleben verliert so bald unter Muth und Kühnheit seine elementarische Furchtbarkeit, und das Raubgeschäft auf Seefahrten wird somit zum Ehrengeschäfte. So finden wir schon in alten Zeiten die cilicischen Corsaren im ägäischen und jonischen Meere, so im Mittelalter an Skandinaviens buchtenreichen Küsten die kühnen Abentheurer der Wikinger und an der Spitze der Wikingsflotte oder Wikingsschaaren die Seekönige, so nachmals an der Nordküste Afrika's die Raubschaaren der Barbaresken, so in neuen Zeiten in Amerika die Flibustier u. a. Mehrere Jahrhunderte hindurch wurden die Küsten Englands, Schottlands, Frankreichs und Spaniens durch die Raubzüge der skandinavischen Raubhelden in der Nordsee heimgesucht und selbst die baltischen Länder sahen nicht selten jene Raubhelden an ihren Küstenlanden."

Die Ostsee hat ihre vereinigende physische Kraft von der frühesten bis auf unsere Zeit in physischen und politischen, in sprachlichen und religiösen Beziehungen bewiesen durch geschichtliche Thatsachen, wovon manche wohl gegen diese Behauptung scheinbar sprechen, aber bei näherer Betrachtung stets vermittelnd erscheinen und eine bindende Macht auf die Anwohner zu erkennen geben. Welchen großen Einfluß das Meer auf die Menschheit und ihre Entwickelung ausübte und fortwährend ausübt, beweist das Mittelmeer und der Ocean. Sie betrachtet der naturkundliche geographische Unterricht als constitutive Mächte, daher

in ihrem eigenthümlichen Charakter und nach den physischen Umrissen, um daraus die verschiedenen Einwirkungen auf die staatlichen Verhältnisse zu ermitteln. So wie jene für das Mittelmeer in den Republiken und ihre geistige Kraft nur in deren reinem Charakter sich findet und dieselben sogar in dem späteren Monarchismus sich geltend machen, so zeigen sie sich bei dem Oceane als demokratisches Element, welches in der neueren Zeit darum so große Fortschritte in Europa und Deutschland machte, weil namentlich letzteres dem Welthandel sich zuwendet, an diesem allmählig Theil nimmt, seine Erzeugnisse und Menschen, seine Waaren und Ideen stets weiter verbreitet, seine Erfindungen und industriellen Verhältnisse lebhaft befördert, mit dem Reichthume dem Volke größere Kraft verschafft und dem aristokratischen Elemente immer kräftiger entgegentritt. Diese und viele andere Einwirkungen fallen der bewegenden Kraft des Oceans zu, welcher als Element die allgemeinen Interessen der Nationen repräsentirt und die Einwirkungen des Mittelmeers gerade so in sich aufnimmt, als das monarchische Element das republikanische. Davon zeugt die Geschichte Englands und Frankreichs, welche auf beiden Meerarten sich bewegten, und wovon ersteres seinen Charakter über das Mittelmeer hinaustrug und letzteres an der Hand der Geschichte erfuhr, daß in Folge des oceanischen Einflusses das republikanische Element keine Festigkeit hat, daß die Macht des Oceans größer ist als die des Mittelmeeres, und ihre Grundlage weder in dem republikanischen, noch in dem absolut-monarchischen, sondern in dem constitutionell-monarchischen Elemente findet, wie die bedeutungsvolle Geschichte Frankreichs, welches seine Kräfte mit den oceanischen Nachbarn, den Engländern, gemessen, uns jene Wahrheit bestätigt hat.

Von der Seite dieser allgemeinen, das Physische und Geistige der Völker durchdringenden Einwirkungen ist der Ocean zu betrachten, wenn der geographische Unterricht zu der Ueberzeugung führen soll, daß jener, wiewohl er nichts Geistiges schafft, doch eine den Geist entbindende physische Macht ist, indem er das leichteste und bequemste Mittel des Verkehrs darbietet, die entlegensten Länder physisch und geistig verbindet, gleich einer magnetischen Kraft die gebildeten Völker seine Nähe zu suchen an-

treibt und die Mittel, welche ein günstig organisirtes Land einem muthigen, vor den Schrecken des Oceans nicht zurückweichenden, sondern im Selbstgefühle der Kraft beherzt auf ihn sich wagenden Volke darbietet, ausserordentlich vermehrt. Durch übersichtliche und vergleichende Darlegungen läßt er zwar die verschiedene Art und Weise, die besonderen Richtungen der Entwickelung der Völker und die Fortschritte der materiellen und geistigen Elemente durch die nach Klima, Bodenform und Bedeckung des Bodens unterschiedenen terrestrischen Grundlagen vorzüglich bedingt und bestimmt werden; allein er deutet im Besonderen mittelst allgemeiner Beziehungen sowohl auf die Weltlage des Landes, als auf die des Volkes hin, und zieht nicht blos die klimatische Beschaffenheit, die Gestaltungen des Bodens, die verschiedenen mathematischen Gränzen, die Charaktere der Flüsse u. dgl., sondern die von Meeren, Flüssen und Seen bedingten geschichtlichen Veränderungen in Erwägung, entwickelt nach der größeren oder geringeren Entfernung der Länder von dem eigentlichen Sitze der Kultur gewisser Perioden, nach der leichteren oder schwereren Zugänglichkeit zu jenem oder Verbreitung der Kultur von ihm, nach der Abgeschlossenheit oder Umgebung von höher kultivirten Völkern den Einfluß der eigenthümlichen Lage im Verbande mit den übrigen Ländern eines Welttheiles und entnimmt daraus, daß z. B. Frankreichs Weltlage eine in jeder Hinsicht günstige ist; daß Venedig seine Bedeutung nach der Bekanntschaft mit den Seewegen nach Ostindien verlor; daß Großbritanniens Weltlage seit dem Einflusse des Oceans auf die Kulturseite Europa's eine ganz andere, dieses Reich durch den Einfluß seiner von dem Oceane bestimmten Weltstellung, vermöge welcher es sich gegen die übrige Welt beliebig abschließen oder mit ihr verbinden, mit seinen Kolonien stets in thatkräftiger Berührung sich erhalten und überhaupt nach allen Weltgegenden leicht sich bewegen kann, die erste Macht der Erde geworden ist, daß kein Volk von der Natur mit einer gleichen oceanischen Spürkraft begabt wurde und das gesammte Reich sich selbst dem Oceane verdankt; daß aber neben dieser Macht gewisse Mängel, Gebrechen und Schwächen dem Reiche ankleben, welche ihm der Ocean aufgedrückt hat, indem derselbe einseitig

vorherrscht, den Einfluß der Flüsse ganz vernichtet und das Gleichgewicht stört, welches zwischen den äußeren Einflüssen, den materiellen und immateriellen Interessen bestehen muß; indem vom Interesse des Handels alle übrigen Elemente unterdrückt werden, in den Händen Weniger fast aller Grundbesitz den Millionen Armen gegenüber angehäuft ist und dem bekannten britischen Egoismus alle übrigen Bestrebungen untergeordnet sind; indem die vom Oceane in weite Entfernung zu wenig kultivirten Völkern geführten Briten mit ihren Tories und Wighs ihren Parlamentshäusern und darin herrschenden Gegensätzen gegen die übrigen europäischen, besonders deutschen Staaten in ihrer egoistischen Abgeschlossenheit, in ihrer hochmüthigen Verachtung stolz verharren und in diesem übermüthigen Selbstgefühle des Uebergewichtes, der Unabhängigkeit und Unangreifbarkeit aus ihrem von ihnen für völlig begründet gehaltenen Zustande nicht heraustreten können.

Indem so der geographische Unterricht alle Vortheile und Nachtheile des Einflusses des Oceans auf die Länder und ihre Bevölkerung durch einzelne Beispiele belegt, weist er an der Hand der Geschichte darauf hin, daß der jetzt so sehr gepriesene republikanische Staatenbund Nordamerika's unter dem Einflusse des Oceans für die Länge nicht bestehen, dieser das republikanische Element brechen und in ein constitutionell-monarchisches mit demokratischer Grundlage verwandeln wird, wofür auch noch andere Beweise vorliegen, welche ihren Grund in dem Charakter des Bundes selbst haben; daß Deutschland mit seiner kernhaften Bevölkerung, dem seine Kultur und seine geschichtliche Grundlage gleichsam aus dem Boden erwachsen ist, welches an der ganzen Küste der Ostsee sein mittelmeerartiges, an der Nordsee sein oceanisches, an dem centralen Hochgebirge der Alpen und ihren vielen großen Zweigen sein wahrhaft continentales Element, also mehr Vorzüge hat, als Griechenland und Italien, denen das oceanische Element fehlte, mehr als Spanien und Frankreich, denen das centralcontinentale Moment fehlt, mehr Vorzüge als England hat, dem das flußartige und theilweis continentale Moment fehlt, welches in seinem Gebirgsbau und den Gestaltungen der Gebirge, in seinen Stufenländern und Ebenen am Meere

und im Innern ein oft wechselndes Bild von verschiedenartigen Territorien, in seiner Vermischung von Bergzügen oder Gruppen, von Kettengebirgen oder massenartigen Erhebungen, von Hochebenen oder Hügellandschaften, von Kesselländern oder offenen Ebenen, überhaupt in seiner mannigfaltigen vertikalen Gliederung die zuverläßigsten Ursachen seiner in den Annalen der Geschichte aufgezeichneten politischen Sonderungen zu suchen hat, — — mittelst seiner durch wesentliche Vorzüge ausgezeichneten Bevölkerung, welche sich von dem Oceane durchaus nicht einseitig bestimmen läßt, sondern mittelst der von der Natur dargebotenen großartigen Flußwelt die Einseitigkeiten des oceanischen Einflusses verwischt, mittelst seiner Berührung mit dem mittelländischen Meere im Süden, der Nord- und Ostsee im Norden, mithin mittelst beider indirekt mit dem Oceane, mittelst seines Reichthumes an Erzeugnissen, mittelst der zwischen den slavischen, romanischen und germanischen Staaten wohnenden, durch Sprache, Sitten, Gebräuche, politische Beziehungen und Sinnesart verwandten, zu einem Ganzen verbundenen Völker, welche man wegen ihrer Vereinigung durch den Staatenbund und Zollverein, dem zur Erreichung einer nationalen, imponirenden Kraft, zur Verschmelzung in einen abgerundeten, durch und durch gesunden Körper die Uferstaaten der Nordsee fehlen, wegen ihres Gleichgewichtes der geographischen Bedingungen für ihre Existenz und Macht schon jetzt die Zunge in dem Wagbalken der europäischen Politik nennt, physisch und geistig geschaffen ist, die weltbewegenden Gedanken der früheren Holländer und Spanier, der jetzigen Engländer und Franzosen vollkommen zu gestalten und der Handelspolitik Großbritanniens eine alle Richtungen und Völker umfassende Weltpolitik entgegenzustellen, ja dieselbe zu überbieten. Hierzu berechtiget es nicht nur seine Lage, sondern vorzüglich der Umstand, daß es in Folge seiner physischen und geistigen Kultur bei fast allen europäischen Völkern Einfluß ausübte, von seiner Bevölkerung an die europäischen Länder Bewohner abgegeben hat und in Folge seiner centralen Lage eine Fähigkeit der Mittheilung nach allen Seiten besitzt.

Vor Allem sind es die Flußgebiete, welche der geographische Unterricht zu beachten hat, um noch weiter zu veranschaulichen,

wie das Räumliche und seine Beschaffenheit die Grundlage der geographischen Betrachtungen ausmachen, wie die Völker aus der Natur der physischen Verhältnisse zu begreifen sind und die gestaltende Kraft der fließenden Gewässer für die politischen Verhältnisse eben so mächtig ist, als die des Meeres, ja, daß jene in mittelbarer Verbindung mit dieser noch vortheilhafter wirkt. Der Unterricht beginnt daher jeden Abschnitt mit den Gewässern, veranschaulicht ihre historische Stoß- und Schnellkraft und zeigt, wie die großen Flüsse von den Hochländern herunter in die Thalebenen zum Ackerbaue und zu staatlichen Niederlassungen führen, die Bewohner der verschiedenen Bodengestalten und ihrer einzelnen Theile einander nähern, ihre Eigenthümlichkeiten wechselseitig vermitteln, die Bodenkultur bedingen, die Städte begründen helfen, die Richtungen des Handels bestimmen und zu dem Lande hinführen, um mit diesem zugleich die Bevölkerung und ihre staatlichen Beziehungen kennen zu lernen.

Um aber den schaffenden und gestaltenden, den physischen und politischen Einfluß der Flüsse lebendig und wirklich zu versinnlichen, muß jedes Flußgebiet als ein Ganzes betrachtet und jedes Zerstückeln, wie es in der gewöhnlichen Weise geschieht, streng vermieden werden. Die Donau und der Rhein für Süd- und Westdeutschland, die Weser, Elbe und Oder für Norddeutschland und die größeren Zuflüsse aller genannten Ströme für Ost- und Mitteldeutschland dienen zu Belegen. Donau und Rhein spielten schon im grausten Alterthum, in der Sagenzeit und in der Geschichte eine bedeutende Rolle; an sie reihen sich die Weser, Elbe, Oder und Weichsel, welche durch ihren Einfluß höchst wichtig sind, wofür die mittlere und neuere Geschichte, die Zeit des Religionskrieges und der Völkerschlacht bei Leipzig, Belege liefern. Das von der Nordsee, vom Ardennenwalde, vom Lothringer Landrücken und dem Jura, von den berner und rhätischen Alpen, von den südwestlichen Zweigen des Schwarzwaldes, von der rauhen Alp und dem fränkischen Landrücken, von dem Fichtel- und Rhöngebirge, von dem Taunus- und Westerwaldgebirge, vom Haarstrange und Teutoburger Walde begrenzte Gebiet des Rheins führt den Lernenden vom Ursprunge durch die Länder, welche er durchfließt oder begränzt

zu den Flüssen, welche er links und rechts aufnimmt und zur genauen Kenntniß der physischen Beschaffenheit aller Länder, des Boden-, Neuenburger- und Neuschateller, zum Vierwaldstädter-, Zürcher- und Thunersee: die Charakterzüge des oberen Rheingebietes, welches, durch die südöstlichen Arme des Schwarzwaldes bis Basel auf dem rechten Ufer und durch eine Hügelreihe vom Jura ausgehend auf dem linken, vom mittleren Rheingebiete sich scheidet und auch eine eigenthümliche Bevölkerung hat, bilden die sichersten Anhaltspunkte zur Veranschaulichung des Einflusses der Ströme und ihrer mehr oder weniger günstigen Ausbildung dar. Die vielen Städte an beiden Ufern und die an sie geknüpften geschichtlichen Thatsachen, das mittlere Rheingebiet mit den Abdachungen im Osten und Westen, mit dem Neckar- und Maingebiete; das untere Gebiet mit der Maas und den vielen anderen Flüssen bis zur Mündung deuten auf zahllose Gesichtspunkte der Entwickelung der Länder und ihrer Bewohner hin, welche an der Richtung und dem Charakter der Flüsse zu den wichtigsten Phasen der geographischen und geschichtlichen Entwickelung führen und neben dem Gedächtnisse den Verstand der Jugend üben, die Urtheilskraft stärken, die Aufmerksamkeit anregen, die Selbstthätigkeit hervorrufen und für den künftigen Beruf aller Art mit Kenntnissen bereichern, welche die Grundlage für die staatliche Geographie, für die eigentliche Staatenkunde ausmachen.

Mit Hülfe dieser Vorkenntnisse werden Umsicht und Scharfsinn zu solcher Reife gebracht, daß an der Hand der Geschichte die größeren Nationen der Erde, die einzelnen Völkerstämme und Völkerschaften nach ihrer Gestalt und ihrem Ursprunge, nach ihren Beschäftigungen und Charakteren, nach ihrer Religion und Kultur, die Einwirkungen der geographischen Lage, des Klima, der Gestaltungen des Bodens auf die Eigenthümlichkeiten, auf die Lebensweisen, die Sprache, Nationalgebräuche und andere Beziehungen richtig beurtheilt, mit Klarheit aufgefaßt und mit Umsicht begriffen werden können. Solche allgemeine Uebersichten und Schilderungen führen zu maaßgebenden Grundsätzen, welche meistens eine sichere Grundlage für die Bekanntschaft mit den sämmtlichen Beziehungen der Bewohner eines

Welttheiles oder seiner einzelnen Gebiete verschaffen und einen sichern Blick in den Verlauf der Dinge werfen lassen. So wie z. B. Schwedens Charakter ganz der seines Landes ist, so beschränkt sich die Darstellung des Hansagebietes lediglich auf die Beschaffenheit der Küsten, weil vorzüglich die Wasserform dieser Gegenden den Zusammenhalt und das Gedeihen desselben bedingt: die zwar nicht sehr niedrige und durch Deiche gegen den Andrang des Meeres zu schützende Küste hat doch sehr viel durch Versandung der Häfen zu leiden und erschwert die Bewohnung um so mehr, je stärker sie ist. Die vielen Häfen, die tief eindringenden, theils lagunenförmigen Meerbusen, die vielen Haffs, Scheeren und Seen, die Uebergangsformen zwischen Landseen und Meerbusen waren für die Bewohner dieser Gegenden die bildenden Elemente, erzeugten in ihnen Geschicklichkeit und Neigung zum Handel und zur Seefahrt, brachten sie mit den germanischen Nachbarn in frühzeitige Berührung und erhielten von diesen einen großen Theil ihrer Kultur, wovon man die unverkennbarsten Spuren in den heutigen russischen Ostseeprovinzen aufgefunden hat.

Die vielen Hafenstädte an der Ostsee, z. B. Stettin, Danzig und Riga, Lübeck, Kiel, Stralsund, Greifswalde, Königsberg und andere verschiedene Städte an der Nordsee und in Scandinavien nebst vielen Binnenstädten Niederdeutschlands, liegen entweder an den durch die Mündungen von Küstenflüssen gebildeten Häfen oder an den größeren Flüssen und verdanken dieser Lage sowohl Entstehung, als Blüthe. Der absondernde Charakter der ganzen Ostseeküste drückte sich den Bewohnern auf, zeigte sich selbst in den Kolonien der Hansa als Geist der Absonderung und Trennung, aber auch als Geist der Freiheit und rastlosen Handelsbetriebsamkeit, weil das Meer zu Unternehmungen lockt, den Muth stählt, den Sinn für Unabhängigkeit kräftigt, zum Besitze von Geld und Reichthum führt und mit dem Bewußtsein der Mittel zugleich den Entschluß und die Art des Gebrauchs derselben hervorruft, weil es der natürlichste Grund für Trieb und Neigung zum Erwerbe und Handel ist, aber auch eine gewisse Einseitigkeit und Partikularisirung nach sich zieht, wenn nicht die Flüsse mit dem Meere sich verbinden

und einen fruchtbaren Verkehr des Festlandes mit den Meeresufern und dem Meere selbst unterhalten. Diese Wahrheit beweist gerade die Hansa, deren Hauptverdienst in den Maaßregeln für Ausrottung der Seeräuberei auf der Nord- und Ostsee, in der Handhabung einer guten Seepolizei und in dem Begründen eines gewissen Seerechtes, in der Vermittlung der Handelsbeziehungen zwischen den Bewohnern des Mittelmeeres und der nördlichen Meere, in der Verbindung mit Venedig, welches durch die Kreuzzüge Weltmarkt wurde, seine Existenz dem Meere abgerungen, seinen Bewohnern durch den beharrlichen Kampf gegen das Meer und Südstürme Selbstgefühl und Unternehmungsgeist, umschauende Wachsamkeit und lauernde Vorsicht und für die Selbsterhaltung selbst Härte und Grausamkeit, aber auch das Gepräge der Abgeschlossenheit und des Egoismus wegen der Isolirung und des Vorzuges der alleinigen Handelsstadt, tyrannischen Aristokratismus mit republikanischer Maske durch die stete Beziehung aller Verhältnisse nur auf sich selbst eingeimpft hatte und welches durch die Lage eine der großen Werkstätten des mittelalterlichen Geistes geworden, in welcher die Rüstzeuge der atlantischen Argonautenfahrten geschmiedet wurden, und in dem Einführen des europäischen Nordens in den Kulturbereich besteht: daher sagt Wimmer hinsichtlich der Aufgabe dieses Gebietes: „die Hansa hat in den Zeiten der größten Finsterniß den Norden Europa's entdeckt, erhellt, belebt, durch sie entstanden Städte, wurden Ackerbau, Bergbau, Civilisation gehoben. Wie eine Sonne überstrahlte sie wilde Barbarengegenden und erwärmte sie durch Religion, Kultur, Sittigung. Die Wälder Schwedens und Polens wurden durch sie gelichtet, durch sie der Nordländer mit dem Segen seines Vaterlandes und der Ausstattung derselben durch die Vorsehung bekannt gemacht: durch sie wurde der Grund zu seiner Sittigung gelegt, die selbst im hohen Norden bis heute noch heimisch geblieben ist: die Weltgeschichte bewahrt das Andenken an diese segensvolle Erscheinung dieses schönen Städte- und Bürgerbundes, der Licht und Leben, Genuß und Freude in rauhe Gegenden brachte, als die gesegneten Südländer im Blute wateten."

Die Hansa betrachtete den Ocean nur nach seiner einseitigen

Betheiligung Europa's, nicht als eine die Continente verbindende Macht, vernachläßigte die Meerbusen und Flüsse der Ostsee, schloß sich gegen die übrigen Städte ab und verlor durch die abgeschlossene Stellung gegen die Niederländer und Engländer, denen die Städte Dänemarks und Schwedens ihre Häfen öffneten, die Alleinherrschaft auf der Ostsee. Sie hatte kein oceanisches Gebiet gewonnen, weil sie sich zu wenig in das Nächste einlebte, dasselbe zu wenig begriff, daher auch nicht benützen konnte: Die Entdeckung Amerika's und damit verbundene Auffindung der Seewege nach Indien veränderten die Handelsrichtungen und die Hansa, von welcher sich mit Ausschluß von Hamburg, Lübeck und Bremen die übrigen Städte trennten, fand in dem Emporkommen der Niederländer, von welchen die Beherrschung des Meeres an die Engländer überging, ihr Grab.

Der naturkundliche geographische Unterricht verwendet auf die Lage der Staaten und Städte am Meere und auf den Charakter der vom Innern der Länder jenem zueilenden Flüsse die größte Aufmerksamkeit, und versinnlicht aus jener, wie z. B. das zwischen Großbritannien und Rußland einerseits und zwischen den skandinavischen Halbinseln und Deutschland andererseits liegende kleine Dänemark von der Natur durch das von ihm allein abhängige Schließen der Ostsee gegen alle diese Staaten sehr begünstigt ist, dasselbe in Folge der egoistischen Abschließung und der überwiegenden Verwendung seiner Mittel auf die Seemacht die Kultur des Bodens, die Anlegung oder Verbesserung der Kunststraßen, den Schutz gegen die Versandung und andere physische Momente des Fortschreitens vernachläßigt und durch die geographische Lage, vermöge deren es mit der Beherrschung des Sunds und der Belte den ganzen nordeuropäischen Handelsverkehr mittelst des Sundzolles leitet und von Rußland und Preußen, von England und Frankreich eine Art Tribut erhebt, eine stolze Sicherheit, eine eingebildete Bevorzugung, einen gegen die völkerrechtlichen Richtungen der Zeit völlig unzugänglichen Dünkel besitzt, gemäß dessen es die von der Natur ihm verliehene günstige Lage für eigene Vortrefflichkeit, für sein historisches Verdienst, für seine politische Gewalt hält und deßwegen als eine Macht sich fühlt, welcher die übrigen Mächte,

welche die Ostsee befahren wollen, tributär sind. Die Sundzollfrage erhält daher eine hochwichtige geographische Bedeutung und wird vielleicht nur durch den an dem Prohibitivsystem rüttelnden, die Bewohner aller Länder verbindenden, jede Stockung und Isolirung, jeden Vorzug und Aufenthalt allmählig beseitigenden und allen Menschen zugängigen Ocean beantwortet, weil er eine Naturmacht ist, welche in Bezug auf Handel, Verkehr und Politik, auf Kirche, Kunst und Wissenschaft die Interessen des mittelländischen Meeres zu neuen Bahnen genöthigt und ihre Gewalt nicht blos bei den Uferstaaten oder in ihm liegenden, wie England, geltend gemacht hat, sondern mittelbar selbst auf Deutschland ausdehnt, welches in seiner Natur alle zu einem merkantilen Aufschwunge nöthigen Bedingungen besitzt, indem Acker-, Wald- und Bergbau, Fluß-, Seeschifffahrt und Produktenerzeugung sich vollständig durchdringen und ergänzen, weßwegen es das Land der schönen Verhältnisse und des Ebenmaaßes, der Wissenschaftlichkeit und Kernhaftigkeit, der Gediegenheit und politischen Würde heißt.

Ein auf die Natur Deutschlands hinleitender Unterricht belehrt in allgemeinen Uebersichten, daß seine südliche Hälfte als ein von Gebirgen durchzogenes Hochland, seine nördliche aber als Niederland zu betrachten, und diese in den westlichen Gegenden mehr eben, in den östlichen aber hügelig ist; daß Süddeutschland von denjenigen Gebirgen, welche vom Ursprunge der Oder bis zum Durchbruche der Elbe ziehen, vom Erz- und Fichtelgebirge, vom Frankenwalde und von der Rhön, vom Vogelsgebirge und dem Westerwalde, vom Siebengebirge und demjenigen Gebirgszuge begränzt wird, welcher westwärts an den Ursprung der Oise sich erstreckt; daß seine Bodenfläche eine große Abwechselung darbietet, und man von den steilsten, theils kahlen, theils ewig beschneiten Felsengipfeln bis zum sanftesten abgerundeten, schön bewachsenen Gehügel, alle an den Erhebungen der Erde nur denkbaren Formen findet; daß sein höchstes Gebirge die tiefsten Thäler und dunkelsten Schluchten erstarrte, alles Lebens und zu manchen Zeiten sogar des Lichtes beraubte Gegenden zeigt und die Uebergänge zu den weiten, mit üppigem Pflanzenwuchse gezierten, schön beleuchteten und

reich bewohnten Niederungen des ebenen Landes in seinen mittelhohen Gebirgen darbietet; daß man in dem Alpengebirge den größten Unterschied zwischen dem Hoch- und Niederlande findet und die übrigen Gebirge einen sanfteren Charakter haben, nicht so vielförmig sind und schon durch ihre abgerundete Form dem Gehügel, durch die Hochflächen aber dem ebenen Lande näher stehen.

Solche Uebersichten veranschaulichen, daß die Gewässer des Alpengebirges auf alle mögliche Weise, oft aus kleinen, oft sehr unbedeutenden Quellen, oft aus Gletschern oder vielen kleinen, den Bergabhängen entrinnenden Rieseln, oft aus Teichen und Seen entstehen; daß wegen der viel größeren Unebenheiten Süd- als Norddeutschlands die Gewässer bald über senkrechte, bald steile Felswände, schöne Wasserfälle bildend, herabstürzen, bald in felsigen Betten rauschen, bis sie auf ebenem Boden und in erweiterten Thälern, wie in den Niederlanden, dahinlaufen, oder durch querliegende Höhen gehemmt, zu Seen sich aufstauen, welche durch ihre außerordentliche Tiefe merkwürdig sind; daß den übrigen deutschen Gebirgen die Gewässer weder in so großer Masse, noch in solcher Schnelligkeit wie im Alpenlande enteilen und dieselben gleichsam als die vermittelnden Uebergänge vom Höchsten zum Tiefsten mit geringeren Gegensätzen, jedoch abwechselnder, aber nicht so einförmig und ernst, als beim Flachlande erscheinen; daß der Uebergang vom höher liegenden, südlichen zum nördlichen Deutschland nur allmählig, das mittlere Elbgebiet, obere Weser- und Rheinland, von Bonn bis Wesel und das mittlere Gebiet der Maas als Vorland des Hochlandes zu betrachten, keineswegs aber eben ist, wie die Gegenden vom Elbdurchbruche über den Harz und die Weser, oberhalb Minden gegen die Ems in der Richtung mit den Sudeten beweisen; daß man viele kleine mit Laubholz bewachsene, metallreiche Gebirge findet und nur gegen die allmählige Annäherung an das Meer sich das Flachland mehr ausbreitet, dessen Senkung im Allgemeinen von Südsüdost nach Nordnordwest in der Weise dahinstreicht, daß das Ganze durch die Scheide zwischen der Weser und Elbe in die östliche und westliche Hälfte zerfällt; daß letztere eine weite, an Morästen, Sümpfen und Haiden

reiche über dem Meeresspiegel wenig erhabene, an manchen Stellen selbst tiefer als die Oberfläche der Flüsse gelegene Ebene ist, wo sowohl die niedrigen Küsten am Meere, als auch die Ränder der meisten größeren Flüsse mit Deichen umgeben werden müssen, damit die Meeresfluthen oder die Gewässer der Flüsse das Land nicht überschwemmen.

Die allgemeinen Beziehungen des naturkundlichen Unterrichtes deuten auf die sehr einförmige Oberfläche der norddeutschen Niederungen, deren Boden meistens nur an den tiefer gelegenen Stellen fruchtbar ist und da, wo er sich über die Umgebungen etwas erhebt, gewöhnlich aus Torfmoor oder dürrer Sandhaide besteht; auf die wegen der wenig geneigten Oberfläche sich langsam bewegenden großen Wassermassen, was wohl den Menschen mehrfach nützt, aber die Landschaften selbst nicht lebendig macht, auf das Bedecktsein der Ebenen mit düsterem Haidekraut, leichenfarbigen Binsen und Gräsern, vermischt mit grauem Moose, auf das wohlthätige Geschenk der Gottheit in dem Torfe dieser Moräste als Befriedigungsmittel der unentbehrlichsten Bedürfnisse, auf die über die See erhabeneren im Allgemeinen von abgerundeten Hügeln und nicht selten mit Steinen bedeckten, daher zum Ackerbaue nicht tauglichen Feldmarken und auf viele andere physische Momente hin, welche, verbunden mit den eigenthümlich klimatischen Verhältnissen viele Gegensätze bezeichnen, die für die physischen und geistigen, politischen und wirthschaftlichen Charaktere und Interessen der Bewohner, also für die geographische Kenntniß höchst wichtig sind.

Den zwei großen und wesentlichen Charakterzügen in der Bodenfläche sieht der auf letztere gebauete Unterricht auch zwei Hauptmundarten d. h. zwei von den Voreltern ererbte, eigenthümliche Sprachformen, die ober- und niederdeutsche entsprechen: Erstere herrscht von den Alpen bis zum Riesen- und Erzgebirge, bis zum Thüringer Walde, zur Rhön, zum Taunus und noch über diesen hinaus, Gränzmarken, welche mit den natürlichen Begränzungen zwischen Süd- und Norddeutschland sehr übereinstimmen und in der gleichen Abstammung und Sprache, in der annähernd gleichen Verfassung und ähnlichem Rechtszustande in gleichem Antheile an Staatslasten, Vertheidigung des Landes

und so weit der Zollverein reicht, in wechselseitig freiem Verkehre doch keine Absonderung hervorrufen; letztere nimmt die übrigen, nördlichen Theile ein. Haben gleich sowohl die süddeutschen Mundarten ihre Eigenthümlichkeiten und lieben sie die geblasenen und gezischten Laute, als die norddeutschen, deren Wesen in der Verbindung vieler Laute zu einem und in dem Vermeiden der gezischten Laute und dgl. besteht, so beeinträchtigt diese kleine Verschiedenheit die Integrität des deutschen Volkes und des seiner Natur angemessenen Handels doch nicht, weil die vertikalen und horizontalen Ausdehnungen, die festen und flüssigen Formen, die klimatischen Unterschiede, die entsprechenden Erzeugnisse aller Art und die sämmtlichen Beziehungen der Natur des deutschen Landes nirgends ein Extrem, sondern überall Verschmelzung und Harmonie darbieten, woran die Völker sich entwickelten. In diesen Umständen liegt die Grundbedingung des schönen Gleichgewichtes aller Lebensrichtungen, welche in dem alle Thätigkeiten berührenden Ackerbaue die Grundlage und Ebenmäßigkeit für alle Beziehungen finden: die Gesundheit und Kraft des Bodens, die in harmonischen Verhältnissen geordneten Gestaltungen, die große Anzahl von volkreichen und gleichmäßig vertheilten Städten, der die Interessen der Einzelnen fördernde Grundbesitz, die eben so gleichmäßig verbreitete Intelligenz über alle Stände, der zwischen großem Reichthume und drückender Armuth thätige, alle Interessen beherrschende Mittelstand, dessen Mangel in England so große Gefahren droht, die Vermeidung jedes ausschließlichen Vereinigens der verschiedenen Kräfte und Richtungen des Lebens auf einen Punkt, sowohl in physischer und wirthschaftlicher, als in politischer und kirchlicher, wissenschaftlicher und religiöser Hinsicht, die gleichförmige Vertheilung der Industrie und des Handels über ganz Deutschland mittelst großer und kleiner Handelsstädte und überhaupt die Entfernthaltung aller verderblichen Extreme und Gegensätze sind eine bald direkte, bald indirekte Folge der Natur Deutschlands.

In diesen physischen und geistigen Elementen liegt die hohe Bedeutung des deutschen Bundes und Zollvereins in geographischer Hinsicht; beide finden in jenen ihre sichere Grundlage, die Möglichkeit des fruchtbaren Vorwärtsschreitens und Sicherstellens

aller Interessen gegen das Ausland, des freien, uneingeschränkten Verkehrs zwischen der Nord- und Ostsee und dem mittelländischen Meere und dem Rheine bis zur polnisch-russischen Gränze, wofür die Sprache, mittelst welcher man in die Herzen der Völker eindringt und alle Lebensverhältnisse beherrscht und die Einigung der Bestrebungen nach materiellen und immateriellen Interessen das Meiste beitragen, wie die allmählig größere Hinneigung Belgiens zu Deutschland so klar beweist, wovon wieder ein Grund in der mit der Natur jenes sich annähernd einigenden Charakteristik Belgiens und in der gleichsam magnetisch ziehenden Kraft der deutschen Natur der Flüsse, besonders des Rheines und der physischen Gestaltung liegt, womit noch der Umstand sich verbindet, daß die niederdeutschen Belgier weder der deutschen Nahrungsstoffe für die geistigen Werkstätten der Literatur und Wissenschaftlichkeit noch der deutschen Erzeugnisse des Acker-, Wald- und Bergbaues für ihre Werkstätten des Gewerbfleißes entbehren können, sondern mit Deutschland, wie physisch durch den Rhein und die Ausläufer der Gebirge, so geistig durch Sprache und Wissenschaft in unbedingt nothwendige Wechselbeziehung treten, um an dem neuerwachten Nationalgefühl des deutschen Volkes zu Gestaltungen einer lebensvollen Einheit, Sicherstellung und freien Entwicklung jene moralische Kraft der Natur des deutschen Landes, des mächtigen Zuges der geographischen Verhältnisse und der Abstammung, welche der mächtige Rhein mit seinem ganzen Gebiete repräsentirt, indem er für Belgien der natürliche Markt ist und die Seine gegen ihn völlig in Hintergrund tritt, obgleich die Gemeinschaft der Gränzen Belgiens mit Frankreich ersteres an eine friedliche Verkehrspolitik mit letzterem verweiset, wie der belgische Deputirte in seinem Berichte über den Handelsvertrag zwischen Belgien und den Zollvereinsstaaten sachkundig erörtert, indem er sagt:

„Dieser Vertrag ist von Seiten der deutschen Völkerschaften, an die uns eine so lange Gemeinschaft historischer Erinnerung knüpft, ein ernstes und feierliches Bekenntniß des Glaubens an die Zukunft der belgischen Nation: er ist die officielle Bekräftigung der Neutralität Belgiens. Indem Belgien seine Blicke nach dem Rheine wendet, kehrt es nur zu den steten Traditionen

seiner Geschichte, zu den natürlichen Bedingungen seines Wohlstandes zurück... Knüpfen Interessen und Erinnerungen die belgische Nation an Deutschland, so knüpfen andere nicht minder beachtungswerthe Interessen, andere nicht minder theuere Erinnerungen uns an Frankreich. Indem Belgien sich den deutschen Völkern nähert, ist es seine Absicht nicht, sich von Frankreich zu entfernen. Es mußte Europa beweisen, daß es seine Neutralität und Unabhängigkeit im Ernste will. Es ist der Rolle einer Barriere, die es nur zu lange für fremde Rechnung gespielt hat, müde; frei in seinen Verbindungen, unabhängig in seinen Bewegungen, kann es in Zukunft das Band zwischen zwei Nationen sein, die nicht lange mehr in diesem isolirten Zustande, den ihnen die Geschichte als einen Fehler vorwerfen würde, bleiben können."

Die Kraft der Lage Belgiens am linken Rheinufer gleich Frankreich, der Gebirgszüge oder eigentlichen Hügelreihen der Ardennen, der Maaß und anderer Flüße, der Thäler zwischen beiden Staaten, der wenigstens annähernd gleichen Beschaffenheit des Bodens zieht Belgien stark nach Frankreich hin und liefert einen schönen Beleg für den Einfluß der Natur der Länder auf die Völker und ihre allseitigen Verhältnisse. Der Zollverein hat seinen physischen Keim und den daraus erwachsenen Stamm, seine verbindende Kraft und befördernde Macht in den Charakterzügen des deutschen Bodens und seiner Bevölkerung, in den durch die Bodenformen begünstigten Eisenbahnnetzen und schiffbaren Flüssen, in der geographischen Lage und politischen Verfassung der Vereinsstaaten und konnte nirgends eine festere Grundlage erhalten, weil er aus einem Verbande von deutschen Staaten besteht und Deutschland durch seine geographische Lage zum allseitigen Vermittler zwischen allen kirchlichen und wissenschaftlichen, politischen und religiösen, wirthschaftlichen und industriellen Interessen der Nachbarstaaten, besonders des kolossalen Osten und des die Meere beherrschenden Westens macht. Seine Lage zwischen Meeren und großen Völkerfamilien und seine hierdurch bedingte allseitige Wirkung befähigen es für ein moralisches Mittelglied für alle mediterranen, continentalen und oceanischen Bestrebungen und gewähren ihm die Mittel, Wege und Werk-

zeuge von seiner kreisförmigen Umgebung dasjenige aufzunehmen, was seinen Zwecken und Interessen dient, dagegen dasjenige entfernt zu halten, was diesen hinderlich ist. Beide Gesichtspunkte befähigen es, jede einseitige Richtung in der Entwicklung jeden vorherrschenden Einfluß eines Elementes z. B. des continentalen wie in Asien, des mediterranen, wie in Griechenland und Italien, des oceanischen wie in England und seine für Land und Bevölkerung erfolgenden Nachtheile zu vermeiden, daher stets nur dasjenige der berührten Elemente in sich aufzunehmen, zu ihrem Gemeingute zu machen und es in umgestalteter Form an jene wieder zurückzugeben, was ihnen nützt.

Auf den Grund dieses großen Einflusses der Natur auf Kultur des Landes und seiner Bevölkerung konnte daher Funke mit Recht sagen: „Wohl sind die herrlichen Bäume, welche die Weltgeschichte aufwachsen ließ, verdorrt und ihre Blüthen abgefallen; allein die köstlichen Früchte, welche sie getragen haben, sind als der Samen der neuen Bildung in allen Ländern ausgesäet, haben endlich Keime getrieben und sind dann, von allen Seiten sich befruchtend, in Deutschland als jener hohe geistige Lebensbaum aufgeschlagen, der durch seine Wurzeln Nahrung aus allen Zeiten und Zonen zieht und seine Aeste und Zweige über alle Völker ausbreitend, ihnen geistig nährende und erquickende Früchte zum Genusse anbietet, damit auch sie von dem neuen Lebenssafte der gegenwärtigen Bildung durchdrungen werden.“

Wie in Deutschland alle höheren und niedrigeren Gebirge, alle größeren und kleineren Flüsse, alle längeren und kürzeren Thäler, alle Extreme in den Natur- und Bodenformen sich ergänzen und zur Harmonie ausgleichen, wie gleichsam aus seinem Herzen alle Kräfte und Wirkungen aus- und alle Thätigkeiten zu demselben wieder zurückkehren, sowie es durch seine großartige und schöne Natur als Herz von Europa Theil an Allem haben oder doch von ihm berührt werden muß, was in seinen allseitigen Umgebungen erzeugt und gefördert wird, und es durch diese Vorzüge ist, alles Aufgenommene, für seine Zwecke dienliche zu sicherem Eigenthume zu machen und dem Geiste der Bevölkerung eine solche universelle Richtung zu verschaffen,

welche durch ihren Gewinn die Eroberungen nach allen Seiten ausdehnt, so machen sich die ewigen Kräfte der Natur, die ihnen einwohnenden Bestrebungen nach Vereinigung, die ihnen eigenthümlichen Blicke nach gesellschaftlichen Gestaltungen und großartigen Thätigkeiten und die vervollkommneten Verhältnisse geltend für die Begründung einer allgemeinen Verschmelzung der verschiedenartigen Interessen.

Diesem mächtigen Einflusse der geographischen Lage, der Gestaltungen des Bodens, der Flüsse u. s. w. Deutschlands für das allmählige Durchdringen aller Nationen mit seinem Geiste, für das Vermitteln der mancherlei Gegensätze, für das Erhalten des politischen Gleichgewichts zwischen den europäischen Mächten, für das Verbreiten der Kultur, für alles gesetzliche Fortschreiten überhaupt entspricht die gemeinschaftliche Schriftsprache, welche nicht allein der Träger und das Werkzeug der gemeinsamen Literatur und mit dieser der Träger gemeinsamer Ideen und Ansichten ist, sondern auch in allen Staaten als Form jeder schriftlichen Mittheilung gilt und überall verstanden das einzige Mittel ist, wodurch die Bewohner der Nord- und Ostseegegenden denen der Alpenländer sich leicht mittheilen können und welche die verschiedenen deutschen Stämme, welche politisch oft nur sehr lose, oft gar nicht zusammenhängen, ja selbst in Sitten und Gewohnheiten, Gebräuchen und Bestrebungen von einander abweichen, um so fester verbindet, als die Sprache überhaupt eine eben so große Kraft äußert, wie die geographische Lage und politische Verfassung.

Ein Beweis für diesen Einfluß ist insbesondere Frankreich, dessen Gränzen von der Natur auf das Deutlichste vorgezeichnet sind, für welches Hoch-, Stufen- und Tiefland ein schönes Gleichgewicht halten, dessen drei Stammgebiete, der Seine, Loire und Garonne mit dem angränzenden Rheine durch ein gemeinschaftliches Gebiet ihrer Quellen und Mündungen in dem von den westlichen Armen der Pyrenäen bis zum Rheine reichenden Tieflande ein schönes, doch auch an inneren Unterschieden reiches Naturganzes bilden, in seiner Weltlage zwischen drei Meeren und dem Weltstrome, dem Rheine: weßwegen Friedrich der Große im Hinblicke auf die Thatsache, daß es vor Spanien die

Binnenlage, vor Großbritannien den Zusammenhang mit dem Festlande, vor Italien und Preußen die Abrundung, vor Oestreich die Concentration seiner Provinzen und selbst vor Deutschland die festere Begränzung vor allen diesen Staaten Europas aber die unmittelbare Berührung mit denselben und dem Ocean voraus hat, mit Bestimmtheit sagen konnte: „Wäre ich König von Frankreich, so sollte ohne meinen Willen in Europa kein Kanonenschuß geschehen. Daher auch die Herrschaft seiner Sprache und sein politisches Uebergewicht unter Ludwig XIV. und Napoleon, obgleich es seit dem Sturze des Letzteren weder die Mitte des Festlandes mehr ausmacht, noch jenes politische Uebergewicht erhalten, vielmehr an Deutschland, welches die der Lage Frankreichs entsprechenden Vortheile gemein und vor diesem noch die continentale Seite voraus hat, einen kräftigen Rivalen hat.

Ueberall erkennt der auf die Natur gebaute geographische Unterricht den innigen und großartigen Zusammenhang zwischen jener und der Bevölkerung, zwischen physischer und geistiger Kultur, zwischen der Beschaffenheit des Bodens und dem Fortschreiten der Entwicklung. Selbst die Lage und der Charakter der Seebecken deuten auf jenen hin und machen als physische Kräfte für die Gestaltung der Kultur des Bodens und für die Beförderung der staatlichen Beziehungen sich einflußreich. Denn der Mälarsee ist für Schweden das, was die Ostsee für die germanischen Stämme überhaupt ist, da er wegen des Mangels an Flüssen für den Binnenverkehr eine hohe Bedeutung hat, dem Fleiße der Bewohner Lebendigkeit, in Stockholm den Mittelpunkt des Handelsverkehres und der Industrie darbietet und es gleichsam zur Grundlage des schwedischen Lebens macht. Aehnlich verhält es sich in der Schweiz, deren Seen und Flüsse im beruhigteren Laufe die Gegenden des mit Anstrengung und Erfolg betriebenen Ackerbaues, der großen Städte und städtischen Gewerbe ist. Stets sind es Naturverhältnisse, welche die Völker zur größeren oder geringeren Entwickelung bestimmen und oft den Zusammenhang großer Nationen vermitteln. So war z. B. Sicilien der Schauplatz der Kämpfe zwischen Griechen und Carthagern, zwischen Römern und Griechen, zwischen Carthagern und Römern; diese drei Völker beherrschten das Mittelmeer,

wurden von dieser Insel gleichmäßig angezogen und geriethen wegen ihrer Vorzüge in Conflikt. Auch in der Ostsee fanden alle Bewohner einen, dem auf Sicilien entgegengesetzten Berührungspunkt an der Insel Gothland zu friedlicher Einigung gemeinsamer Interessen, gegenseitige Bedürftigkeit einigte das deutsche, das schwedische und das Küstenland zu gemeinsamem Vortheile, Recht und Abwehren fremder Störung, wozu die Stammgenossenschaft der Bewohner wesentlich beitrug, wogegen für Sicilien wegen der großen Fruchtbarkeit und des geringen Einflusses der Handelsspeere auf die Länder Eifersucht und Zwietracht, nationale Verschiedenheit und entfremdete Anstammung nur Feindseligkeiten entstehen mußten.

Was hier Inseln bewirkten, zogen anderwärts die verschiedenen Lagen der Städte an Flüssen, Seen oder Meeren nach sich; diese sind gleichsam der Boden des Geistes; führen durch ihre Natur und Lage die Völker auf die Bahn der Entwicklung und geben den Nationen ein klares Bewußtsein von ihrer weltgeschichtlichen Bestimmung und die richtige Einsicht, wie alle Lebensverhältnisse nach der Natur des Landes zu ordnen, zu regeln und zu vermitteln sind: sie fordern ein vollkommenes Benutzen aller Hülfsquellen des Bodens, eine für alle Interessen vortheilhafte Beurtheilung der Lage und Weltstellung der Länder und Städte und ein sorgfältiges Ausgleichen der Nachtheile. Für alle Städte, welche von der früheren bis zur jetzigen Zeit eine gewisse Bedeutung und Weltberühmtheit sich erwarben, war und ist stets die Lage an Küsten oder in der Mitte des Reiches die Grundbedingung. Gerade diese Lage ist aber ein natürliches Element, wirkt ununterbrochen und ist bleibend. Würde man beim geographischen Unterricht diese Naturseite und ihren Charakter, ihren Einfluß auf das materielle Wohl und ihre Wirksamkeit für die geistige Entwickelung nicht hervorheben, so würde man nicht erkennen, wie z. B. Alexandria, Constantinopel, Venedig und Genua für das mittelländische Meer die Sitze des Welthandels haben werden und auf die Entwickelung der Völker einen so großen Einfluß ausüben können, wie Cadix, Lissabon, Brügge, Antwerpen und Amsterdam, Hamburg, Lübeck und Bremen vor der Erhebung Englands zur ersten

Seemacht den Welthandel beherrschen konnten; wie London seine erdumfassende Macht seiner geographischen Lage verdankt und diese Bedeutung nun den Gewässern der Nordsee und des Oceans erwachsen ist. Konstantinopel war wohl seit einem Jahrtausend der stolze Sitz der Herrscher des Orients und hat noch die Macht den Bosporus zu sperren; allein diese Macht kann es für die Länge der Zeit nicht mehr behalten, da es seine Lage einzig und allein zu einem der wichtigsten Handelsplätze in Europa stempelt und alle handeltreibenden Nationen das größte Interesse an der Sicherung dieses Stappelplatzes und der freien Schifffahrt durch den Bosporus haben. Seine Lage macht aus einer Kaiserstadt jenen Stappelplatz des Handels Europas mit dem Orient, einen Freihafen für alle Völker, eine europäische, freie Reichsstadt mit kleinem Gebiete, für Europa etwa das, was Hamburg für Deutschland ist. Dieses und andere Beispiele beweisen uns, daß, wenn politische Verhältnisse die Lage, die Natur, den physischen Charakter eines Individuums überwinden und ihm einen gezwungenen Weg anweisen, die Natur doch wieder ihre Rechte geltend macht und daß der Mensch von seinem Boden, den er bebaut, den er bewohnt, dessen physische Mächte er zu bekämpfen den Muth hat, wo er seßhaft und heimisch ist, auch Ausdauer Nachdruck und Festigkeit des Thuns erlernt hat und die Natur überall doch eine mächtige Rolle spielen lassen muß.

Aus dem naturkundlichen geographischen Unterrichte überzeugt man sich, daß, während im Alterthume von der räumlichen Beschaffenheit des Bodens der Geist auch im Einzelnen und Besondern bestimmt wurde, und nur allmählig als das Mächtigere sich herausstellte, über das Detail der Natur hinausgriff und diese nur in ihren allgemeinen Qualitäten die Lebensweise der Völker bestimmte, ohne den Kern der geistigen Entwickelung unmittelbar zu berühren, in der modernen Welt dagegen der Mensch als das allgemeine Wesen sich zu erfassen strebt und die jetzigen Staaten das Princip der Regeneration in sich tragen, mit welcher die physische Wiedergeburt des Landes stets gleichen Schritt geht. Hiefür ist die Lage der Hauptstädte nach ihren verschiedenen Charakteren sehr wirksam, wie London und Paris durch ihren eigenthümlichen Standpunkt deut-

lich beweisen; ersteres ist erste Handelsstadt der Erde, Mittel- und Vereinigungspunkt aller durch die übrigen Städte des Reiches repräsentirten Thätigkeiten und Richtungen und als Sitz der aus dem ganzen Reiche berufenen Parlamente der mächtige Centralisationspunkt aller Interessen des Staates; letzteres ist dieses wohl auch, aber es fehlt ihm die Allseitigkeit, hemmt die Lebendigkeit der Provinzialstädte und ist nur Hauptstadt von Frankreich; es herrscht und wird mit Neid und Groll, besonders in den südlichen Provinzen angesehen; es zieht alles Ausgezeichnete aus dem Lande an sich, um es zu behalten; London centralisirt auch, ist aber zugleich Handelsstadt der Welt und zieht an ohne zu fesseln; Paris hat eine überwiegend continentale, London eine oceanische Lage, welche für beide den Wirkungskreis bestimmt. Ohne genaue Kenntniß des Einflusses der Lage von Städten würde der geographische Unterricht wenig Belebung und Nutzen bringen, würde man den Charakter derselben nicht schildern und mit den Verhältnissen nicht vertraut werden können. Viele andere Städte dienen zum Belege; die Sache kann hier nur berührt werden, um die Interessen der vergleichenden Geographie zu veranschaulichen und ihre Grundideen für den Unterricht in allgemeinen Gesichtspunkten hervorzuheben; damit dieselben recht erkannt und für die Bearbeitung des geographischen Stoffes zum Gebrauche in Schulen zugänglich gemacht werden.

Wie mächtig die Kraft der Natur auf die Völker und ihre Geschichte, auf ihren Charakter und ihre Entwickelung einwirkt, mag zum Schlusse noch das zwischen dem baltischen Meere, der Düna und Oder, zwischen dem schwarzen Meere, Dnieper und den Karpathen gelegene, später verkleinerte Polen beweisen, dessen Volksgeist von Deutschland und Rußland historische Bestimmung und Richtung erhielt. Die terrestrische Einheitslosigkeit desselben bestimmte seinen physischen Charakter, die geistige und kirchliche Entwickelung seiner Bevölkerung und die politischen und industriellen Fortschritte, denen sowohl das potamische als oceanische Element, sowohl das Gebirgs- als Stufenland fehlte, wodurch die politische Einheit befestigt werden konnte. Diese Verhältnisse bezeichnen in einer Vergleichung Europas mit dem Oriente nachfolgende Gedanken eben so klar als bestimmt:

„Das schon seiner natürlichen Lage nach dem übrigen Europa nähere Polen nähert sich auch seinem Geiste nach mehr dem europäischen als dem asiatischen Elemente. Ein ungebundener Freiheitsgeist war von jeher das Charakteristische der polnischen Nation; das entspricht ganz der natürlichen Lage ihres Landes. Es ist einerseits das europäische Element, das der freien Subjektivität, durch das sich der Pole von jeher, namentlich von seinem Nachbarn, dem Russen unterschieden hat; aber dieses Element ist nicht in seiner Reinheit, in seiner edeln geläuterten Gestalt da, wie in den anderen europäischen Stämmen, sondern es ist eine Ungebundenheit, die oft genug in die traurigste, ausschweifendste Zügellosigkeit ausgeartet hat. Es ist nicht mehr die kindische Unmündigkeit, die den Standpunkt des Orients bildet, aber es ist doch auch nicht das zur wahren Mündigkeit erwachte Freiheitsbewußtsein. Diesen Charakter trägt die ganze polnische Geschichte, tragen vor Allem jene verrufenen, zum Sprichwort gewordenen Reichstage. Hier ist es ganz die kindische ungebundene Zügellosigkeit, die sich geltend macht, mit allen ihren blos subjectiven einzelnen Leidenschaften und Interessen, denen ein Allgemeines, dem sie sich unterzuordnen hätten, unbekannt ist. In jenem Veto, durch das ein Einzelner den Beschlüssen der Gesammtheit sich widersetzen konnte, ist diese subjektive Ungebundenheit als förmliches Princip aufgestellt, sie regiert den Staat. Darum galt auch hier, wie nirgends sonst, die Macht der Einzelnen; hier allein, während überall im übrigen Europa das Mittelalterliche vor der Uebermacht der Souveraine hatte weichen müssen, erhielt es sich bis auf die letzte Zeit; der Adel wurde in umgekehrter Weise immer übermächtiger, die königliche Gewalt sank in den letzten Zeiten zum bloßen Schatten herab."

„Jene Zerrissenheit, die das Lehenswesen charakterisirt, diese matte, wüste Weltlichkeit des eigentlich noch gar nicht erwachten, noch im Gegensatze zur Kirche und Religion stehenden Staatslebens hat in der polnischen Geschichte sich fortwährend erhalten. Daß auch im polnischen Charakter das Nationalgefühl so stark ist, kann ein Widerspruch scheinen mit der obigen Schilderung; aber es geht vielmehr nothwendig aus dieser hervor. Denn

eben wo die Subjektivität und Ungebundenheit waltet, da wird dieselbe auch in der Gesammtheit als Nationalgefühl und besonders als Freiheitsliebe sich geltend machen. Das hat der Pole von jeher gezeigt, und das ist eine seiner glänzendsten Seiten; aber leider mußte die Macht, die diese starke Nationalität dem polnischen Reiche gab, zugleich wieder aufgehoben werden durch dieselbe Ungebundenheit, aus der sie ihren Ursprung nahm. Die innere Zerrissenheit und Uneinigkeit ist die Ursache des Untergangs der polnischen Nation gewesen. Das Schicksal dieser Nation aber ist darum so rein tragisch, weil das edle europäische Element das wir an ihr bewundern, von dem niederen asiatischen, das ihr noch anhieng, verschlungen und in den Abgrund gezogen wurde; sie hat wie alle tragischen Charaktere eine glänzende Seite; aber in derselben liegt auch zugleich ihre Schwäche, an der sie untergieng.

Diese Schicksale des polnischen Volkes liest man Schritt vor Schritt aus den Charakteren der polnischen Ebene als Vermittlungsgebiet zwischen der russischen und norddeutschen Ebene nach ihrer Bodenform, ihrem Klima, ihrer Bodendecke, nach ihrem Weichselgebiete, ihrem Mangel an aller Fassung durch Naturgränzen und ihrer geographischen Lage. Der Boden hat keine physische Einheit, keine geographische Mitte, keine Gebirgswälle, keine angrenzenden Meere, keine durch Flüsse zu diesen in Beziehung stehenden Richtungen, keinen inneren Zusammenhang und gar keine physische Begränzung. Der Grund und Boden giebt keine äußere und der Mangel an Ganzheit verhindert alle innere Einheit; daher der stete Wechsel von Vergrößerung und Verringerung in den Gränzen, die steten Bewegungen im Innern und bei den Nachbarvölkern, das Verkennen und Zurückstoßen solcher geistigen Mächte, welche den Polen, die als Vermittlungsvolk zwischen den Germanen und Russen stehen, hätten aufhelfen können, und das nothwendige Unterdrücktwerden von den mächtigeren Russen. Die Natur konnte ihnen weder entgegenkommen, noch sie unterstützen, weder ihren Geist von ihr unabhängig machen, noch mit Uebergewicht dieses thätig sein. Es fehlte ihnen die das Grundgefühl der wahren Selbstständigkeit und eigentlichen Freiheit erzeugende

und erhaltende Abwechselung der Bodenformen, wie sie Deutschland besitzt.

Wohin auch immer der geographische Unterricht seine Blicke wenden mag, er findet stets das Walten der Natur, die Einwirkungen der Naturgränzen und Bodengestaltungen, des Klima's und der Flüsse, die Abhängigkeit der geistigen Beziehungen von physischen Bedingungen. Die Lage der Städte an den Küsten und an Flüssen, welche mit dem Meere in direkter Verbindung stehen, die Charaktere der Flußebenen und die Gegensätze zwischen Hoch- und Tiefländern in den Ausgleichungen durch die Stufen- und Bergländer, zwischen Flußgebieten und Seebecken, zwischen Natur der Tiefebenen und Terassenländer und Charakteren der Verbindungsgebirge und Gränzgebirge; die durch physische Wege erleichterte Communication und überhaupt alle äußeren Gestaltungen und Beschaffenheiten der Länder lassen mit sicheren Schritten im Gebiete der politischen Geographie fortschreiten, machen mit allen materiellen und immateriellen Verhältnissen bekannt, veranschaulichen die Wechselverhältnisse zwischen Land und Volk, die Einwirkungen der Bodenformen, der Flüsse, Seen, Küsten und Meere, führen zu allgemeinen Grundsätzen als Anhaltspunkte für die wichtige Betrachtungsweise der geographisch-geschichtlichen Erscheinungen der Völker, lehren das Wesentliche und Nothwendige von dem Außerwesentlichen und Zufälligen unterscheiden, das Zweckmäßige und Wissenswürdige von dem Unzweckmäßigen und Unbedeutenden absondern und verschaffen der Jugend eine richtige Idee von der allein sicheren und fruchtbaren Grundlage der staatlichen Entwickelung oder der politischen Geographie, als Vereinigungsgröße der Natur- und Geisteskräfte in einem harmonischen Ganzen.

Ueber Parallelentheorie.

Von Reallehrer Großmann in Hall.

Ueber Parallelentheorie zu schreiben ist beinahe eine undankbare Arbeit geworden. Die meisten sind der Ueberzeugung, sie sei ein nie zu lösendes Problem, etwa wie die Quadratur des Cirkels oder des Perpetuum mobile. Einige halten diese oder jene Formel oder selbstgefundene Theorie für unumstößlich richtig, haben somit den Glauben an die Möglichkeit einer wissenschaftlich zu begründenden Lehre der Parallelen nicht verloren, weil sie, wie auch ich, überall keinen Grund dazu sehen können. Da man nun ein Streben nach Wissenschaftlichkeit Niemanden zum Vorwurf machen kann, und eine sichere Probe der Wahrheit in der Oeffentlichkeit liegt, so halte ich mich für hinreichend gerechtfertigt, wenn ich im Folgenden zuerst den Glauben Einiger, den sie in eine gewisse Theorie der Parallelen setzen, zu erschüttern suche, und ihnen dagegen eine andere vorlege, über die sie dann gleichfalls den Stab brechen können, wenn sie ihr Urtheil zur Genüge zu begründen vermögen.

Bernhard Becker in seinem Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometrie, der in der Mittelschule Jahrgang II. Heft 4, von Hr. Reutter recensirt worden, sagt auf Seite 19: „Zwei gerade Linien können entweder gleiche oder verschiedene Richtung haben." Dieser Satz sieht so unschuldig aus, daß der Recensent mit der darauf gegründeten Parallelentheorie sich ganz einverstanden erklärt hat. Ebenso zufrieden ist Hr. Dr. Wiegand in der pädag. Ztzt. Jahrg. VI. Bd. 2 mit Hr. F. F. Kauffmann, welcher derselben Theorie in seinem Lehrbuch der ebenen Geometrie huldigt.

Es ist aber ein geometrischer Grundsatz, daß die Richtung

einer geraden Linie zwar nicht durch einen Punkt, wohl aber durch 2 Punkte bestimmt sei. Insofern können 2 gerade Linien nie gleiche Richtung haben, da zwischen zwei Punkten nur eine gerade möglich ist. Dem gemeinen Sprachgebrauche nach könnte man jedoch von 2 geraden Linien sagen, sie haben gleiche Richtung, wenn sie beide auf denselben Punkt zugehen, und verschiedene Richtung, wenn jede nach einem andern Punkte in der Art gerichtet ist, daß sie nie in einem dritten zusammentreffen, weil man in diesem Falle sagen müßte, sie haben gleiche Richtung. Dieß ist die gewöhnliche Erklärung von Parallellinien, in anderen als den gewöhnlichen Worten ausgedrückt, eine Erklärung die Hr. Dr. Wiegand in einer Beurtheilung meines genetischen Lehrbuches der ebenen Geometrie, in dem angeführten Bande der pädagog. Ltztg. nichts taugend nennt, weil sie nur negative Merkmale enthalte und also durchaus keine Anschauung gebe. Hierauf dürfte ich nur erwiedern, der Satz: zwei gerade Linien haben verschiedene Richtung, hieße eigentlich, sie haben nicht dieselbe Richtung, er enthalte also auch nur negative Merkmale.

Auch kann man der Wissenschaft nicht zumuthen, einen durch negative Merkmale zu bestimmenden Begriff von der Hand zu weisen, wenn die natürliche Entwickelung darauf führt. Dieß ist der Fall, wenn ich sage: zwei gerade Linien haben (bei beliebiger Verlängerung) entweder einen Punkt gemein oder keinen, sie heißen daher entweder sich schneidende Linien oder parallele. Oder wenn ich sage: zwei gerade Linien haben einen Punkt gemein und bilden an demselben 4 Winkel: Nebenwinkel, Scheitelwinkel. Drei gerade Linien bilden, wenn sie drei d. h. so viele Punkte gemein haben, als möglich sind, 3 mal 4 Winkel. Vergleicht man die Winkel je zweier Scheitelpunkte mit einander, so sind sie der Lage nach: innere oder äußere Gegenwinkel, korrespondirende Winkel, Wechselwinkel. Ein paar korrespondirende Winkel sind entweder gleich oder ungleich. Im ersten Fall sind die Winkel auf der einen Seite der Schnittlinie in umgekehrter Ordnung gleich denen auf der andern u. s. w. Im andern Fall finden diese und jene Ungleichheitsverhältnisse statt. Wird der erste Fall angenommen, so kann man die eine Seite sich so auf

die andere gelegt denken, daß die Linien und Winkel sich decken. Daraus folgt, daß die 2 Linien, welche mit einer dritten gleiche korrespondirende Winkel bilden, weder auf der einen noch auf der andern Seite einen Punkt gemein haben können. Solche Linien heißt man parallel. — Herr Dr. Wiegand sieht wohl, die Negation ist beim besten Willen unvermeidlich. Es handelt sich in der Lehre von den Parallelen um die 4 Begriffe: parallele Linien — gleiche korrespondirende Winkel — nicht parallele Linien — ungleiche korrespondirende Winkel. Kann man zeigen, daß parallele Linien gleiche korrespondirende Winkel bilden müssen, so folgt daraus, daß bei ungleichen korrespondirenden Winkeln kein Parallelismus stattfinden könne. Man bedarf dann für die Verbindung des anderen paars Begriffe noch einen Beweis, mit welchem wieder ebenso eine Folgerung zusammenhängt. Wie es um den Beweis des ersten Satzes steht, haben wir schon gesehen. Daher beweise ich vorzugsweise gern und streng mathematisch, daß wenn die korrespondirenden Winkel gleich sind, die Linien parallel sein müssen, woraus folgt, daß bei sich schneidenden Linien keine Gleichheit der korrespondirenden Winkel stattfinden könne, daß vielmehr auf der Seite, wo die Linien sich schneiden, der äußere Winkel größer als der innere sei, weil im andern Fall ein Theil des letztern dem ersten gleich gemacht werden könnte, was parallele Linien geben müßte, während der theilende Schenkel im Winkelraum des getheilten Winkels liegt, welcher Winkelraum durch die mit jenem Schenkel parallel sein sollende Gerade abgeschlossen ist, weshalb diese von jenem bei gehöriger Verlängerung geschnitten werden muß. Hierauf bleibt nur noch zu zeigen übrig, daß, wenn von 2 Geraden noch nicht bekannt ist, ob sie sich schneiden oder nicht, wenn sie aber mit einer dritten ungleiche korrespondirende Winkel bilden, sie nie parallel sein können, daß sie vielmehr auf der Seite der größeren äußeren Winkel zusammen treffen müssen. Stellt man sich nämlich vor, die eine von beiden Linien rücke, in *stetiger* Bewegung, so an der Schnittlinie fort, daß sich die Winkel, die sie mit derselben macht, nicht ändern und der Scheitelpunkt in der Schnittlinie bleibt, so kommt letzterer endlich in den andern Scheitelpunkt zu liegen, vorausgesetzt, daß die Bewegung gegen diesen hin gegangen ist. Der hier befindliche kleinere innere Winkel wird so ein Theil des in Bewegung gewesenen größeren äußeren, der in seiner neuen Lage im Vergleich zu der ursprünglichen ein innerer wird. Der theilende Schenkel liegt jetzt zwischen Parallellinien, nämlich im Winkelraum des letztgenannten Winkels, in einem Raum, der von lauter mit der ersten und letzten Lage der bewegten Linie parallelen Lagen *stetig* erfüllt

ist. Jener Schenkel kann mit keiner von diesen zusammenfallen, dieß würde der Voraussetzung widerstreiten; also muß er sie schneiden, wenigstens gewiß eine der innerhalb des Raumes befindlichen. Er schneidet aber ohnehin die letzte Lage; somit ist erwiesen, daß eine Gerade, welche von zwei Parallelen die eine schneidet, gehörig verlängert auch die andere schneiden muß. Daraus folgt die Behauptung des oben aufgestellten Satzes, und aus diesem der letzte Satz der Theorie: Wenn 2 Parallellinien von einer Geraden geschnitten werden, so müssen die korrespondirenden Winkel gleich sein.

Hier ist die Aufeinanderfolge der Sätze dieselbe wie in meinem genetischen Lehrbuch der ebenen Geometrie, als dessen schwächste Parthie von Herrn Dr. Wiegand die dort gegebene Parallelentheorie bezeichnet wird, einmal weil der Grundsatz, daß gerade Linien, die sich einander immer mehr nähern, sich endlich schneiden müssen, der innern Evidenz entbehre. Dies kann jedoch nicht behauptet werden, denn weder Herr Dr. Wiegand, noch sonst Jemand wird im Ernste läugnen, daß es wahr sei. Ich könnte aber diesen Grundsatz dem Herrn Dr. Wiegand preisgeben, weil es nicht blos nicht unmöglich sein kann, überhaupt eine richtige Parallelentheorie aufzustellen, sondern weil man bei so einfachen Verhältnissen unter mehreren richtigen die Wahl haben muß. Ferner behauptet Herr Dr. Wiegand, ich habe früher spätere Begriffe anticipirt, weil ich von der gleichen Entfernung der Parallellinien rede, während erst später gesagt werden könne, was die Entfernung eines Punktes von einer Geraden sei. Dies wird scharf getadelt. Allein Herr Dr. Wiegand scheint den Nachsatz nicht gelesen zu haben: „auf welche Art ihre gegenseitige Entfernung gemessen werden mag.“ So lange der oben erwähnte Grundsatz nicht umgestoßen werden kann, so lange bleibt es wahr, daß Parallellinien sich weder nähern noch von einander entfernen können. Wie nun auch die Geometrie später näher bestimmen möge, was man die Entfernung eines Punktes von einer Geraden heiße, so kann sie den Grundbegriff nicht ändern, und soviel wissen die Schüler doch wohl zum Voraus, daß man von einander entfernt heiße, was nicht bei einander ist. — Uebrigens gebe ich gerne zu, daß der obige neue Beweis, der ohne den erwähnten Grundsatz und ohne den Begriff der Entfernung möglich ist, eben deßhalb einfacher, somit besser ist, als der in meinem genetischen Lehrbuche gegebene.

II. Recensionen.

1.

Die Realschule und der Zeitgeist. Ein Votum von Dr. Friedrich Leizmann. Lemgo und Detmold, Meyersche Hofbuchhandlung, 1846.

Herr L. übergibt in dieser Schrift, wie er selbst sagt, zwanglose und freimüthige Ergüsse als das Resultat der theilnehmenden Aufmerksamkeit, womit er die Bildungsvorgänge in unserem ganzen Vaterlande verfolge; ebendamit entschuldigt er auch die logisch nicht ganz strenge Gedankenfolge seiner Erörterungen, mit denen er eigentlich nur ein kurzes Votum vom kulturgeschichtlichen Standpunkte der Gegenwart aus geben wolle. — Zu läugnen ist freilich nicht, daß seine Ergüsse unbeschadet dieses ihres Charakters durch eine strengere Disposition an Uebersichtlichkeit nicht wenig gewonnen haben würden.

Mit edler Freimüthigkeit und warmem Interesse für das, was dem Schulwesen unserer Tage zum Besten der Menschheit Noth thut, tritt der Verf. als Anwalt der Realschule auf. Schon diese Tendenz macht ihn unwillkührlich zum Gegner der Gelehrtenschule; und wenn er hin und wieder in Verunglimpfung der letztern zu weit ging, so mag dies seine Erklärung in dem Eifer finden, der ihn für seine Sache beseelte. Dieser Eifer blendete zuweilen oder verdunkelte wenigstens seinen Blick den Gelehrtenschulen gegenüber, die er meistens in ihrem alten* Zustande vor Augen hat, was einem Kampfe gegen gespenstige Windmühlen gleicht; so wie ihm auf der andern Seite die Realschule nicht selten in zu glänzendem Lichte erscheint, da nämlich, wo er sie über den Horizont der Schule hinausrückt, und wo er über dem materiellen Gewinn, den namentlich die Naturwissenschaften bieten, den

* Aber auch dieser als solcher wird mit Unrecht verunglimpft. Zu seiner Zeit und für diese war auch er gut, so lange sich keine weiteren Bedürfnisse fühlbar machten, und hat seine guten, ja unschätzbaren Früchte getragen; wie alles in der Vorzeit gut war, so lange man es gut fand. Aber — tempora mutantur nos et mutamur in illis.

formellen vergißt, der doch in gleichem Maße Hauptzweck und Aufgabe der Realschule bleiben muß, wie der gelehrten. — Versuchen wir es, dem Ideengang des Verf. nachzugehen.

Ganz neu hat sich seit den letzten fünfzig Jahren unsere nationale Gesammtentwicklung gestaltet. Gefallen sind die Schranken, die das mittelalterliche Leben zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Leben, Wissen und Können eingeschoben hatte, und Vorwärts ist das große Losungswort der Gegenwart geworden. Wie konnten bei dieser Neugestaltung unseres ganzen Volks- und Staatslebens die Schulen in ihrer alten Gestalt belassen werden, in welcher sie als Gründungen des Mittelalters und durch dessen Denkweisen und Lebensanschauungen eingerichtet auf uns gekommen! In einer Zeit entstanden, in welcher die religiösen und kirchlichen Interessen die herrschenden waren, erhielten und behielten wenigstens (?) die deutschen Gelehrten- und Bürgerschulen bis in unser Jahrhundert herein den Charakter von Klosterschulen, die nur einer solchen Bildung förderlich sein mochten, welche des Menschen Blick von der Welt Wesen und Treiben ablenkt; sie waren Vorbildungsanstalten für künftige Theologen, Kirchendiener, Lehrer und eigentliche Gelehrte und solche, welchen die Kenntniß der alten Sprachen ein unentbehrliches Mittel für ihr Fach blieb. So wurden die Schulen und die Gelehrsamkeit der Welt und der Gegenwart immer mehr entfremdet; und was nahmen alle andern außer den genannten für ihren Lebensberuf, wie er auch heißen mochte, aus jenen Schulen mit hinweg? Außer einer gewissen (?) formellen Geistesbildung, die immerhin kein unbedeutender (blos?) Gewinn bleibt, nur Dinge, von welchen in dem gesellschaftlichen Leben weiter kein Gebrauch gemacht werden konnte, die oft auch in sich nicht den mindesten Werth besaßen.

Die letzten Worte scheinen mehr nur der einmal in dieser Richtung in Bewegung gesetzten Feder unwillkührlich entflossen zu sein. Offenbar zielt er damit auf den ideellen Unwerth im Gegensatze des practischen, und zwar nicht auf die Werthlosigkeit dessen, was Einzelne in Folge ihres Unfleißes oder geringer Geistesgaben davongetragen, eine Ausbeute, die nur ausnahmsweise als individuell und vergleichungsweise gering, nicht aber als absolut werthlos bezeichnet werden darf, sondern auf die Werthlosigkeit des Gelernten an sich oder in theoretischer Beziehung. Dahin gehört aber vorzugsweise der formelle Gewinn, den er ja selbst wenigstens einen nicht unbedeutenden nennt, obwohl er ihn als Schulgewinn den bedeutendsten hätte nennen dürfen und sollen, da die Schule als solche keinen höheren kennt. Und wie? Die Gedankenschätze, die Fülle großer Wahrheiten, die historischen und übrigen sächlichen Notizen, die die Gelehrtenschule ihren Zöglingen mitgab, waren in sich alles Werthes baar? Und von allem dem konnte und kann im gesellschaftlichen Leben kein Gebrauch gemacht werden? Lateinisch und griechisch werden allerdings keine Handwerke getrieben, wird keine kaufmännische Buchhaltung und Correspondenz geführt und was dergleichen mehr; aber denken lernte und lernt der Geist durch Latein und Griechisch und seiner habhaft werden. Auf die Frage, worin denn sein Sohn durch die Schulbildung

besser werde, antwortete der alte Philoseph Aristipp: wenn auch weiter in Nichts, als daß er nicht im Theater wie ein Stein auf dem andern sitzen wird. Wie viel wichtiger aber das Theater des Lebens, der Welt im Großen oder Kleinen, in welchem unsere Schüler ihre Rolle selbstständig spielen lernen sollen! Doch — dies wußte L. wohl, was andere Stellen seiner Schrift, besonders gegen das Ende, beweisen; hier aber hat er sich vergessen.

Zwar erhielt später der gelehrte Unterricht eine bessere Richtung, seit das Griechische mehr zu Ehren kam und die Philologie mehr von der historischen Seite behandelt wurde, damit eine lebendige Kenntniß des klassischen Alterthums gewonnen wurde. Aber auch in ihrer würdigeren Gestalt, die die großen niederländischen Philologen und dann die trefflichen Gelehrten Deutschlands ihr gegeben hatten, konnte die Philologie dem heranwachsenden Geschlechte nimmer volle Genüge geben. Was dasselbe am meisten bedurfte, wahres Verständniß der Natur der Dinge und gründliche Einsicht in das Wesen moderner Staats- und Gesellschaftsverhältnisse, beides war bei der raschen Neugestaltung des öffentlichen Lebens durch eine merkwürdige Umstimmung der Geister in Beziehung auf ihre Ansichten über Leben, Staat, Kirche, Religion und Wissenschaft und bei dem völligen Umschwung unserer Volksbetriebsamkeit eine unumgänglich nothwendige Erforderniß geworden.

Nun möchte sich aber Ref. die Frage erlauben: in welcher Berührung dachte sich denn L. das Wesen moderner Staats- und Gesellschaftsverhältnisse, die modernen Ansichten über Leben, Staat, Kirche, Religion mit der Schule, mit derjenigen nämlich, die er hier allein im Auge haben kann, deren Lehraufgabe sich nicht über das 16., höchstens 18. Lebensjahr der Lernenden hinaus erstreckt? Wahrscheinlich dachte er sich diese Berührung im Augenblicke entweder gar nicht, oder als eine sehr mittelbare. Die modernen Ansichten über Kirche und Religion berühren bis jetzt die Schule am besten gar nicht; man ignorirt sie entweder ganz, zumal bei dem unreiferen Alter, das in seinem positiven Kirchenglauben nicht irre gemacht werden darf, oder erwähnt sie bei den Vorgerückteren als historische Erscheinung, ohne sich tiefer einzulassen, indem man die Bildung abweichender Privatansichten späteren Jahren überläßt. Ungefähr auf gleiche Weise verhält es sich mit dem Staate, über welchen, besonders in naturrechtlichen Beziehungen, zu philosophiren, um so mißlicher ist, als selbst die älteren Schüler noch unvermögend sind, sich von den complicirten Verhältnissen des gegebenen Staates ein wahres Bild zu machen. Auch die modernen Ansichten von dem öffentlichen Leben, zumal im Großen und in seinen weit und tief greifenden Verschlingungen, liegen noch fern ab von der Schule. Wäre aber auch all' dem nicht so, so wäre nicht abzusehen, warum solche Dinge mehr in den Bereich der Real- als der Gelehrtenschule gehören sollen; im Gegentheil würde die letztere eben darum, weil sie es mit „fernländischer und todter Gelehrsamkeit" zu thun hat, Veranlassungen genug bieten, in jenen Beziehungen Vergleichungen der alten Welt mit der neuern anzustellen und „für Vaterland, Staat und die Lebenstriebe der Gesellschaft zu begeistern."

Was die Gelehrtenschulen für reine Mathematik und Geschichte, selbst

für Physik leisten, dürfte, obwohl L. nicht geneigt ist, es anzuerkennen, genügen; daß sich aber ihre Pflege nicht auf die ungeheuren Fortschritte erstreckt, welche auf den weiten Gebieten der Naturwissenschaft, der Chemie, Physiologie und Naturgeschichte, so wie der Mechanik gemacht worden sind, daß jene keine Rücksicht nimmt auf den Umschwung und die Vervollkommnung der Gewerbsthätigkeit, welche durch große Erfindungen, z. B. die eines Leblanc, in eine ganz neue Epoche getreten ist; daß sie für lebende Sprachen stiefmütterlich sorgt, liegt in der Natur der Sache, so wie die daraus folgende Nothwendigkeit, Unterrichtsanstalten zu gründen, welche für jene Zwecke (übrigens meistens, was wenigstens die Realschule als Schule anlangt, nur mittelbar!) Sorge tragen, und zwar ganz abgesonderte und vollständig organisirte, da sich die Unthunlichkeit einer Vereinigung der beiden Schulgattungen aus der gänzlichen Verschiedenheit ihres Wesens ergibt, insofern es die eine (wenigstens meistentheils!) mit der antiken Welt und der innern Entwicklung der Seelen (welche übrigens auch der Realschule nicht fremd bleiben darf!) zu thun hat, die andere sich die äußere Beherrschung der Natur und die modernen Weltverhältnisse, das wirkliche Leben (übrigens wiederum in den meisten Beziehungen mehr oder weniger mittelbar!) zum Ziele setzt. Wo sich aber Neues neben dem Alten Platz erwerben will, muß jenes kämpfen um gleiche geistige Berechtigung; und so hat denn die Realschule als ein Neuling kämpfen müssen mit der Unkunde, der Befangenheit, der einseitigen Vorliebe für das klassische Alterthum; und noch ist der Kampf nicht zu Ende.

Nun wird gezeigt, wie der doctrinäre Aristokratismus, der jedoch jeden Augenblick seiner völligen Auflösung entgegen sehe, den Streit geführt habe; namentlich wird der von demselben der Realschule gemachte und vorzugsweise hervorgehobene Vorwurf beleuchtet, daß sie dem utilitarischen Princip unserer Zeit huldige. Wäre dieser Vorwurf in seinem ganzen Umfange gegründet, so würde er der Realschule jede Berechtigung zur Ebenbürtigkeit gegenüber der Gelehrtenschule nehmen.

Nach einer hier (S. 30—32) störenden und in sich nicht sehr bündigen Digression über die Gefährlichkeit einer etwaigen Ausschließung der einen Schulgattung durch die andere wird sodann ausgeführt, daß die Realschule durch eine unabweisbare Nöthigung des Geistes in das Leben gestellt worden sei; und sogar wenn sie utilitarischen Principien ihre Entstehung dankte, daraus nicht nothwendig folgen würde, daß sie zur Pflanzstätte des Egoismus werden würde. Den materiellen Bestrebungen der Gegenwart liege eine höhere Bedeutung zu Grunde, die Aufgabe der Menschheit, die ganze Natur sich völlig zu unterwerfen, ehe der Mensch als Herr der Schöpfung frei der Kräfte seines Innern sich entäußern könne. Die Fortschritte in der Naturwissenschaft erscheinen als fortlaufende Siegeshymne, in welcher der menschliche Geist seine eigene Befreiung von dem strengen Walten der Naturmächte feiere. Etwas anderes wäre es, wenn die Naturwissenschaft, statt zur Entfaltung und Bethätigung der schönsten Gemüthsanlagen und Geisteskräfte benützt zu werden, zur bloßen Magd der Gewerbsthätigkeit herab-

gesetzt und auch die rein eracten Wissenschaften und die Sprachen lediglich mit Rücksicht auf ihre unmittelbare Fruchtbarkeit behandelt würden, und die gewaltige Kraft derselben die Seele des Menschen zusammenzuhalten und an streng zusammenhängende innere Thätigkeit und scharfe Induction zu gewöhnen unbenützt gelassen würde. Und hat denn die Gelehrtenschule (vergl. auch S. 58) besonders früher, nicht auch oftmalen lähmend statt belebend und spannend auf den Geist der Schüler gewirkt; ist es ihr immer gelungen, der Jugend eine Denkweise einzuflößen, die über die Kategorie der leidigen Nützlichkeit hinausgegangen wäre? Die Unterrichtsgegenstände der Realschule enthalten unendlich viele Elemente zu wahrhaft erziehender Wirkung auf die Jugend und zu kräftiger Ausbildung gesunder Selbstthätigkeit des Geistes, daß durch sie gerade tüchtiger Verstand, klares Urtheil, ernste Willenskraft und der helle und scharfe Blick ins Leben, in menschliche und Naturverhältnisse, in die wichtigsten Aufgaben des Staates am meisten gefördert werden kann. Nicht die humanistischen Studien, sondern die Naturwissenschaft und Philosophie (aber wem hat denn die letztere ihre Existenz unter uns zu danken, wenn nicht den klassischen Studien?) waren und sind die Bandenbrecher der Geistesfesselung. Die mathematische Naturwissenschaft (wohl vorzüglich im Vereine mit der Philosophie) darf zumal gegenwärtig als die unüberwindliche Burg des freien Geistes gelten, welcher die Rotten der Geistesverdüsterer und die Schönreden jener bezahlten Sophisten, die das Rückwärts in ein Vorwärts verkehren möchten, nimmermehr etwas anhaben werden.

Wenn in diesen anziehenden Reflexionen des begeisterten Verf. der modernen Philosophie Erwähnung geschieht, „welche erst wieder eine gesündere und freiere Gestalt des religiosen Lebens möglich gemacht und herrliche Bahnen für die Wiedergeburt des menschlichen Vereinlebens vorgezeichnet habe;" wenn er S. 43 selbst sagt: „ohne tüchtige philosophische Bildung wird sich das Wenige, was ein Einzelner sah, wahrhaft und gründlich weiß, nur auf Vereinzeltes beschränken, was als solches nur der Zerfahrenheit der Seele als bekommliche Nahrung dienen kann," so war zu erwarten, daß er die Philosophie auch mit seiner Clientin, der Realschule, in einige Beziehung bringen werde, wie er dies gleich nach der erstern Stelle (S. 39) bei der Geschichte gethan hat. Allein dies geschah nicht. Ref. hat nämlich in den ihm bekannten Unterrichtsplanen der Realschulen nach oben stets eine Lücke gefunden, die, wenigstens nach seiner Ueberzeugung, überall ausgefüllt werden sollte. Für Anbahnung einer philosophischen Bildung geschieht eigentlich Nichts; und doch ist sie es vorzüglich, welche das Ihrige dazu beitragen könnte und sollte, die Realschule zu heben. Was ist denn der Haupthebel der Gelehrtenschule, was sichert ihr hauptsächlich Anerkennung? Gewiß nur die geistigere Bildung, die sie gewährt; und was ist geeigneter, geistig zu bilden, als die Philosophie, welche durch unmittelbare geistige Selbstbeschauung gewonnen, der Spiegel geworden ist, in welchem sich der Geist erfaßt und sich selbst zum Bewußtsein bringt nach allen seinen Richtungen und in seinen tiefsten Tiefen. Je weiter der Geist von diesem Zielpunkte,

also von sich als seinem eignen Centralschwerpunkte entfernt bleibt, desto unmächtiger und hülfloser bleibt er selbst der Natur gegenüber. Diese philosophische Bildung (im weitesten Sinne) gewährt die Gelehrtenschule formell durch ihre wissenschaftliche Behandlung der fremden Grammatik und Sprache — den fruchtbarsten logischen Unterricht — und formell und materiell zugleich durch die Lectüre der alten Musterwerke, besonders der rein wissenschaftlichen, namentlich philosophischen; außerdem aber noch durch den besondern philosophischen Unterricht. In dieser Beziehung sollten deßhalb wenigstens eine populäre Psychologie und Anthropologie stehende Pensa in der obersten Realklasse sein. Erst dann wird sich die Realschule von dieser Seite gegen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit und Ideenlosigkeit decken, den ihr die Vertreter der Gelehrtenschule zu machen pflegen, und den L. S. 57 und a. a. O. zurückweisen will. Denn so wahr es ist, daß (S. 34) die Naturwissenschaften nicht blos auf den niedern Verstand wirken, sondern die höhere Vernunft bilden, die sich ja mit Ideen befaßt, so wahr ist aber auch das, daß sich die letztere Wirkung nur bei solchen wahrhaft bethätigen kann, deren höhere Geisteskräfte bereits geweckt, vor ihr Bewußtsein gebracht und richtig fortgebildet worden sind. Denn wenn allerdings die strenge Naturwissenschaft, die an allen ihren Endpunkten in den Begriff einer großen, einfachen, allgemeinen Gesetzlichkeit zusammenläuft, zu einer höheren Ordnung, in die Welt der Ideen selbst hinüberführt, so muß doch diese Ideenwelt zuerst innerlich erschlossen und geordnet, die Vernunft als das Vermögen der systematisirenden Anschauung sich selbst zur Intuition gekommen, sich durchsichtig geworden sein. — Dies die eine Seite, von welcher die Realschule, wie gesagt, sich decken sollte, und welche in das gehörige Licht zu stellen dort am Orte gewesen wäre. Es gibt aber auch noch eine andere Seite, die L. ebenfalls gegen die Angriffe der alten Schule mit mehr Umsicht hätte sichern sollen, nämlich die sprachliche. Er kommt oftmalen darauf zu sprechen, hat aber zunächst wohl nur die deutsche Sprache und Literatur im Auge, wie S. 40, wo er nach seinen Aeußerungen über den Geschichtsunterricht auf den sprachlichen übergeht und unter Anderem sagt: „ist die hohe Wichtigkeit des sprachlichen Unterrichts nicht schon in der einzigen Bemerkung hinlänglich angedeutet, daß der Mensch lediglich in seiner Muttersprache wahrhaft und wirklich denken und denkend erkennen kann?" vergl. S. 44 ff.

Der Mensch denkt allerdings alles, auch das, was er mit fremden Worten ausdrücken will, unmittelbar in seiner Muttersprache oder derjenigen, die ihm zur Muttersprache geworden; und es ist die erste Aufgabe des Erziehungsunterrichts, ihn derselben mächtig zu machen. Ihrer mächtig wird er dadurch, daß er ihre Form und Fülle in sich aufnimmt. Beides, besonders das erstere, geschieht aber am wirksamsten mittelbar. Die angeborene, oder richtiger, anerzogene und mechanisch angeeignete Sprache ist mit seinem Ich als erkennenden Subjecte gleichsam in Eins verschmolzen. Das Subjective wird aber erst durch das Objective und an demselben in seiner Wesenheit distinct erkannt; würde ja nicht einmal unser Ich ohne Beziehung

auf ein Nichtich je in unser Bewußtsein hervorgetreten sein! Daher liegt es in der Natur der Sache, daß die Muttersprache am leichtesten, sichersten und gründlichsten mittelst einer fremden aufgefaßt und die Meisterschaft über sie erlangt wird, während ohne dieses Hülfsmittel jene Tüchtigkeit wenigstens in der Schule nicht erreicht wird, sondern höchstens eine mechanische Fertigkeit, und zwar auf eine dem Lehrenden und Lernenden gleich widerliche Weise durch widernatürlich quetschende und verzerrende Analyse und Synthese des dem letztern vermeintlich schon Bekannten. Daher muß in der Realschule der Sprachunterricht, welchem, wo nicht ein hoherer, doch derselbe Rang anzuweisen ist, wie dem mathematischen und naturhistorischen, wie auch L. S. 44 will, wenigstens annähernd so betrieben werden, wie in der Gelehrtenschule, so, daß dort die fremde, namentlich französische, Sprache an die Stelle der lateinischen in dieser tritt, und, sobald es angeht, vorzugsweise theoretisch oder rationell als formelles Bildungsmittel behandelt wird, wodurch jedoch keineswegs die Nebenrücksicht auf das Materielle und Practische (freies Sprechen und Schreiben und kursorische Lectüre) ausgeschlossen werden solle. Zur besondern Aufgabe muß sie sich aber auch das machen, weiter nach oben durch zweckmäßige Behandlung tiefer gedachter, geistreich geschriebener und die Interpretation mehr erschwerender Schriften aus der französischen und deutschen Literatur den höheren Geisteskräften eine Palästra zu eröffnen und dem Geiste des Schülers einen vergeistigten Denkstoff edlerer Art beizubringen. Die Realschule darf, wenn sie einen würdigen und von der Natur der Sache ihr angewiesenen Standpunkt behaupten, ihrem universellen Character nicht untreu werden will, das Materielle und Practische, welches erst spätere Aufgabe der Kunst- und Fachschule werden kann, kaum mehr beachten, als die Gelehrtenschule. Daß aber die Realschule keine Fachschule werde, wehrt auch L. S. 43 alles Ernstes

Nachdem der Verf. nachzuweisen gesucht, daß es an den Unterrichtsgegenständen unmöglich liegen könne, wenn die Realschule sich nicht als höhere Bildungsanstalt bewähren sollte, die ihrer innern Bedeutung nach mit der Gelehrtenschule nahe auf Einer Linie stehe, bringt er die Frage in Wurf, ob nicht vielleicht der Grund davon in der Art und Weise der Behandlung jener Dinge in der Realschule liege, und spricht die Nothwendigkeit aus, dieselbe nur unter die Obhut humanistisch gebildeter Männer in diesem Sinne, wie Herder für diese Bildung lebte und wirkte, zu stellen, welche für ihren Beruf begeistert wären; und glaubt die Ursache davon, daß in dieser Beziehung der Gelehrtenschule ein schöneres Loos zugefallen sei, in dem Wesen des modernen Staates suchen zu müssen, der zwar das Wachsthum an Erkenntniß und intellectueller Bildung begünstigt und befördert habe, aber der Bildung der Gesinnung und des Characters nicht auf gleiche Weise entgegen gekommen sei, vielleicht weil ihm selbsteigene Menschen innerhalb seines Mechanism oft sehr unbequem werden konnten.

Solchen Vorwurf verdient wenigstens in dieser Beziehung, so weit des Verf. Kenntniß reicht, der Staat nicht. Der Mangel an tüchtigen, selbst gesinnungstüchtigen Reallehrern erklärt sich einfach und natürlich aus der

Wiegenzeit der neuen Schulgattung, welche man ins Leben treten ließ, ehe für die neue Lehrergattung die gehörige Vorsorge getragen worden war. Die Lehramts-Candidaten für die gewöhnlichen Bürgerschulen standen in der Regel auf einem zu niedrigen Standpunkte, als daß sie nach Gehalt und Umfang des positiven Wissens, wie nach dem Grade der geistigen Durchbildung die neuen Lehrstühle ausfüllen konnten; den Zöglingen der Gelehrtenschule dagegen gebrach — und gebricht — es theils an Lust, sich zu dem Eindringling, den sie unter ihrer Würde fanden, und dessen wahre Bestimmung sie nicht sehen wollten oder konnten, herabzulassen, theils an den erforderlichen Kenntnissen oder auch an der Geneigtheit, sich solche nachträglich anzueignen. Der Staat war der unmittelbare Urheber der Neuerung, so weit sie der Neuzeit angehört; aber er ist doch gewissermaßen durch sich selbst überrascht worden und hat sich in seinem Feuereifer, ehe er sich den Plan und dessen Ausführung bis ins Detail klar gemacht, überstürzt. Nun geht es schon besser und wird immer besser gehen. Was aber die dem Staate unterschobenen Befürchtungen Hinsichts der Bildung selbsteigener Menschen anlangt, so hätte er ja dazu weit mehr Veranlassung der Gelehrtenkaste gegenüber, welche der geistige Verkehr mit republikanischen Heroen des Alterthums und mit den Philosophen der Neuzeit am meisten zur Freisinnigkeit stimmen könnten. — L. fährt fort.

Die höhere unsichtbare Einheit in den verschiedenartigen Unterrichtszweigen der neuen Schule, das beste Gegenmittel gegen das leidige Vielerlei, wird sich von selbst finden. Der Geist der Zeit hat zu Gericht gesessen und das Urtheil gefunden, daß eine höhere, klare Geistesbildung in unsere gediegenen Volksklassen hinein eine ebenso hohe Bedeutung hat, als die gelehrte Bildung; entspringt ja unsere wahre Volkskraft aus der Mitte des Volkes selbst, der mittlern Stände (nicht aber auch des „Bauernstandes"!). Dieser Geist erscheint aber auch in seinem Ringen nach ächter gründlicher Wissenschaft als ein lebendiger Träger menschlicher und bürgerlicher Freiheit. Dieser vorherrschend gute Geist der Zeit hat sein Urtheil zu Gunsten der Realschule thatsächlich ausgesprochen, welche als allgemeine Bildungsanstalt für eine große Zahl unserer künftigen Staatsbürger immer mehr Raum und Geltung gewinnen wird. Möge sie aber auch aus den gegen sie von vielen Seiten erhobenen Vorwürfen redlicher und ehrenwerther Männer die große Lehre ziehen, daß ihr Abwege sehr nahe liegen, und diese vermeiden lernen; besonders das nie vergessen, daß sie den ganzen Menschen bilde. — Sodann folgen wiederholt, aber in belebter, seelenvoller Sprache treffende pädagogische Erörterungen und Winke für die neue Schule, unter andern die Warnung, doch ja nicht den Verstand einseitig auf Kosten der Phantasie, der Mutter aller großen Dinge in der Weltgeschichte zu bilden. Den Schluß macht eine Stelle aus A. v. Humboldts neuester Schrift über die große Bedeutung naturwissenschaftlicher Studien für Staatswohl und Völkerglück.

Der achtungswürdige H. Verf. mag aus Vorstehendem ersehen, daß Ref., dem ebenfalls, wie ihm, „die klassische Bildung als ein großes und

unschätzbares Gut gilt, nach dem er selbst mit allen Kräften und mit wahrer Begeisterung in der besten Zeit seiner Jahre gerungen hat," und wonach er als Lehrer der Philologie noch ringt, dennoch ebenso wenig, als er, gegen die unabwendbare Richtung der Bildungsentwicklung unserer Zeit verblendet und eingenommen ist. Er war es, das gesteht er offen, im Beginne des Conflictes; aber von jeher einem natürlichen Wahrheitsdrange ohne Menschenscheue folgend, verfolgte er die Entfaltungen der Zeit möglichst unbefangen, und lernte so sich ein Urtheil bilden, das ihn zum Frieden brächte mit sich selbst und mit der Welt. Den Vorwurf der Inkonsequenz fürchtet er deßhalb nicht; einen Vorwurf, hinter welchen sich so gerne Denk- und Lichtscheue stecken. Nicht immer ist Consequenz Beharrlichkeit, d. h. vernünftige Beharrlichkeit, sondern nicht selten Halsstarrigkeit und bloßer Aushängeschild. So lange der Mann geistig **lebt**, soll er lernen, aber als **Mann** lernen, das heißt selbst prüfend, nicht Fremdes nachbetend, aber auch nicht blind an dem klebend, was er einmal ausgesprochen, blos deßwegen, weil er es einmal ausgesprochen. Ref., ein Mann des Fortschritts, aber des Fortschritts durch Reformen, so lange solche die Vernunft als wünschenswerth und möglich erkennt, ist der schon oft frei geäußerten Ueberzeugung, daß die im Vorschritte alles umwandelnde Zeit auch die Gelehrtenschulen, wie die übrigen Reste des Mittelalters zu Grabe zu legen im Begriffe ist, und daß die Reform, welche die Neuzeit in den philologischen Schulstudien herbeigeführt, nämlich die gründliche Betreibung derselben vorzüglich für formelle Zwecke, überhaupt für den intensiven Gewinn nöthigen Falls fast ganz auf Kosten des extensiven, die letzte war, welche noch übrig blieb; welche wir also so lange als möglich festhalten müssen, um nicht vor der Zeit unserem Schoßkinde Valet sagen zu müssen.

Ulm. **Schwarz.**

2.

Lehrbücher für den ersten Religionsunterricht.

1. Erstes Religionsbuch für Kinder evangelischer Christen. Von **Karl Adolph J. Kolde**. Breslau, Verlag von Eduard Trewendt. 1846.
2. Des Kindes erstes Glaubens- und Sittenbuch. Eine Sammlung biblischer Sprüche und Liederverse zur Darstellung christlichen Glaubens und Lebens für die Jugend in Schule und Haus. Von **Eduard Sparfeld**, conf. Lehrer an der ersten Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, Verlag von Gustav Brauns. 1845.
3. Biblischer Leitfaden für den Unterricht in der christlichen Religion, mit Erklärung der wichtigsten Religionsbegriffe.

Von C. Ch. G. Zerrenner, Doctor der Theologie, Königlicher Consistorial- und Schulrath u. s. w. Dritte vermehrte und verbesserte Aufl. Leipzig, 1846. Verlag von Johann Ambrosius Barth.

4. Kurzgefaßtes Handbuch zum Gebrauche beim einleitenden Religionsunterricht. Berlin 1846. In der Amelang'schen Sortim.-Buchhandlung. R. Gärtner.
5. Katechismus der evangelischen Lehre zum Gebrauch für Schulen nach Luthers kleinem Katechismus, entworfen von J. H. L. Fischer, Pastor prim. zu Schönberg im Fürstenthum Ratzeburg. Torgau und Leipzig. Verlag von Adolph Wienbrack. 1846.
6. D. Martin Luthers kleiner Katechismus erklärt und mit nöthigen Zusätzen vermehrt, zum Gebrauch für die Jugend und zur Erinnerung und Erbauung für Erwachsene. Von J. L. Parisius, weiland Superintendenten und Director des königl. Schullehrer-Seminars zu Gardelegen in der Altmark. Sechzehnte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig 1846. Verlag von Johann Ambrosius Barth.
7. Schulbibel, das ist: Erklärung und Auslegung der heiligen Schrift von dem Standpunkte der heiligen Wissenschaft und nach den Bedürfnissen unserer Zeit. Ein Handbuch für Geistliche, Lehrer und gebildete Eltern, von Dr. Johann Friedrich Theodor Wohlfarth, evangelischem Prediger zu Kirchhasel bei Rudolstadt. Neues Testament. Erstes Heft. Neustadt an der Orla. Druck und Verlag von Johann Karl Gottfried Wagner. 1845.

Nr. 1 ist ein Lehrbuch für den Unterricht in der biblischen Geschichte, welche nach dem richtigen Urtheil des Verfassers der erste Gegenstand des Religionsunterrichts bei Kindern sein soll. Die Erzählungen sind in einem einfachen und ansprechenden, der Anschauungsweise des Kindesalters ganz angemessenen Tone soviel möglich mit den eigenen Worten der Bibel gegeben. Auch die Auswahl des Stoffs ist im Ganzen gelungen zu nennen, nur sollte im alten Testament die Geschichte der nachdavidischen Zeit bis zum Exil nicht ganz übergangen sein.

Schade bei dem sonst guten Buche, daß der Verfasser die Grille hat, der Anordnung seiner Schrift die Eintheilung des Kirchenjahrs zu Grunde zu legen! Wir finden daher statt der Aufschriften: Jugendzeit Jesu, Zeit seines Lehramts u. s. w. Aufschriften, wie: Trinitatiszeit, Adventszeit, Osterzeit. Die neutestamentliche Geschichte soll nach dem Plane des Buchs vom

ersten Advent bis zum Pfingstfest, an die einzelnen Festtage und Festzeiten sich anschließend, in den Schulen gelehrt, und der alttestamentlichen Geschichte die Zeit vom Trinitatisfest an zugewiesen werden. Abgesehen von dem Umstand, daß nirgends in einer Schule um die Trinitatiszeit ein neuer Lehrkurs beginnt, werden auf diese Weise manche Erzählungen aus ihrem geschichtlichen Zusammenhang herausgerissen, und ist für die einzelnen Jahresabschnitte der Stoff bald zu groß, bald zu klein, so daß zur Herstellung einer gewissen Vollständigkeit durch einen zweifachen Anhang nachgeholfen werden muß.

Am Schluße jeder einzelnen Geschichte werden kurze Bibelsprüche und Liederverse angehängt, die sich gut zum Auswendiglernen eignen.

Nr. 2 ist eine Sammlung von Bibelsprüchen über die wichtigsten Wahrheiten der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, nach einer systematischen Ordnung angelegt, und zunächst für die „erste Anbahnung des dogmatischen Religionsunterrichts" bei jüngern Kindern bestimmt. Bei der Wahl der Sprüche ist mit Recht auf einfache Verständlichkeit und eine für das Alter der Kinder passende Kürze Rücksicht genommen. Daß einzelne Partien der Glaubenslehre, die noch über der Fassung und Erfahrung jüngerer Kinder stehen, wie die Rechtfertigungslehre, kürzer behandelt sind, mochte Referent nicht gerade tadeln, dagegen hat er die Taufe ungern ganz vermißt. Entschieden verfehlt ist aber, daß der moralische Theil viel zu weit ausgesponnen, und auf jede einzelne Pflicht, wie in einem Compendium der Moral, ein besonderer, längerer Abschnitt verwendet ist.

Die zwischen die Sprüche eingeflochtenen Liederverse stehen zwar ihrem Inhalt nach mit denselben in einem passenden Zusammenhang, allein das kindlich gemüthliche Element verschwindet so sehr vor dem Didaktischen, daß sie, namentlich im zweiten Theile der Schrift, ausdehnend trocken erscheinen. Bei dem reichen Schatze von religiösen Liedern, den unsere Kirche hat, wäre leicht manches Bessere zu finden gewesen. Passender ausgewählt sind die als Anhang beigefügten Lieder mit der Ueberschrift: Des Kindes erstes Gebetbuch.

Auch die dritte Schrift ist eine Spruchsammlung. Während aber Nr. 2 nur eine Vorbereitung für einen künftigen zusammenhängenden Religionsunterricht sein will, soll Nr. 3 selbst als Leitfaden für einen solchen dienen. Hier ist daher eine größere Vollständigkeit ganz am Platze, und auch schwerere Sprüche dürfen mit Rücksicht auf das Alter der Kinder aufgenommen werden. Durch Reichhaltigkeit des Stoffs ebensowohl, als einfache, klare Anordnung entspricht das Buch ganz seinem Zwecke, und wo, wie in einzelnen Abschnitten der Sittenlehre verhältnißmäßig zu viel gegeben ist, kann der Lehrer leicht davon thun.

Weniger zur Sache gehörig erscheinen die beigefügten Erläuterungen einzelner Sprüche und die Erklärungen der einzelnen Religionsbegriffe. Erstere sind oft für Kinder, die in der Bibel zu Hause sind, schwerer zu verstehen, als die erklarten Sprüche selbst. Letztere sind zwar klar und faßlich, geben aber doch auch viel Unnöthiges, und lassen durch eine allzu nüchterne

Erklärung manches von dem tieferen Gehalte der Schrift verloren gehen. Einem unselbstständigen Lehrer werden sie wenig nützen, einen selbstständig denkenden dagegen werden sie, besonders in der Hand seiner Schüler, mehr hemmen, als fördern.

Nr. 4 gibt in lauter ganz kurzen Paragraphen in 4 Abschnitten eine Uebersicht über die verschiedenen christlichen Kirchen und Sekten, über die verschiedenen biblischen Bücher, die Bekenntnißschriften der verschiedenen Kirchen und die Katechismen der protestantischen Kirche. Alles dies soll Gegenstand des einleitenden Religionsunterrichts sein. Das Ganze trägt mehr ein statistisch tabellarisches, als ein dogmatisch religiöses Gewand, und ist so objectiv gehalten, daß nicht nur Protestanten aller Richtungen, vom Lichtfreunde bis zum orthodoxen Theologen, sondern auch Männer aller andern Kirchen, ja selbst Anhänger aller möglichen Sekten es benützen können. Eben darum ist es aber auch so farblos und trocken, daß nur ein ganz ansprechender, lebendiger Unterricht der Schüler damit versöhnen kann. Ohnehin gehören solche Gegenstände, nicht, wie der Verfasser meint, in Schulen aller Art, sondern haben nur für ältere Kinder, die in ihren Religionskenntnissen weiter geschritten sind, Interesse und Bedeutung.

Nr. 5 ist eine Darstellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nach der Anordnung des kleinen lutherischen Katechismus. Diese Form ist zunächst nicht aus innern Gründen gewählt, sondern aus dem äußern Grunde, weil Luthers Katechismus im Volke lebt. Die Fassung der Fragen und Antworten ist mit wenigen Ausnahmen gelungen zu nennen. Die Erklärungen sind klar und verständlich, und empfehlen sich zum größten Theile durch ihre Kürze.

Der Standpunkt des Verfassers ist der biblische, und ob er gleich in einzelnen Lehren mit der symbolischen Auffassung nicht ganz übereinstimmt, und sich Abweichungen davon erlaubt, dennoch im Wesentlichen auch der protestantisch kirchliche.

Für Nr. 6, der Katechismus von Parisius, legt schon die lange Reihe von Jahren, während welcher er sich gehalten hat, und die jetzt erschienene sechszehnte Auflage ein günstiges Zeugniß ab. Nichts desto weniger ist die Klage des neuen Herausgebers, daß in der letzten Zeit Manche von seinem Katechismus abgefallen seien, wohl erklärlich. Die Ursache liegt nicht nur, wie jener meint, in den Parteikämpfen der Gegenwart, sondern auch darin, daß jede Zeit ihre eigene religiöse Anschauungs- und Betrachtungsweise hat. Hat aber auch unsere Zeit das Christenthum im Ganzen tiefer und historisch richtiger aufgefaßt, Eines konnen wir doch von jenen ältern Schriften noch immer lernen, nämlich die ruhige, von allem verworrenen und unverstandenen Wesen freie Klarheit und Besonnenheit, die bei Schulschriften so ganz besonders nöthig ist.

Nr. 7. Von der Wohlfahrt'schen Schulbibel liegt zwar nur das erste Heft, das bis zum eilften Kapitel des Matthäus geht, vor uns, allein die ganze Behandlungsweise der Sache läßt sich daraus zur Genüge ersehen.

Der biblische Text wird, nur mit wenigen kurzen Worterklärungen unter-

mischt, kapitelweise vorangestellt, und dann folgt jedesmal eine Zusammenfassung des Inhalts und eine Anzahl längerer Anmerkungen, welche übrigens, statt die Stellen klar zu machen, häufig sich in moralische Reflexionen über dieselben, oder in leere poetische Floskeln verlieren.

Der religiöse Standpunkt des Verfassers ist der des alten Rationalismus, der im Bestreben, das Wunderbare aus den einzelnen Geschichten hinwegzuerklären, vielfach dem Texte Gewalt anthut, und doch sich dabei die Miene gibt, rein historisch zu verfahren. So werden aus den Dämonischen Fallsüchtige und andere Kranke, auf welche Jesus durch Eingehen in die Zeitvorstellungen zu wirken sucht. Aus der Tochter des Jairus wird eine Scheintodte, die zu Warnungen vor dem allzufrühen Begraben der Todten Anlaß gibt, und das Weib, welches, um gesund zu werden, das Kleid Jesu anrührt, wird gar die unschuldige Ursache zu einer Standrede gegen den heiligen Rock zu Trier.

Am besten liest sich noch die Bergpredigt, weil hier keine Erzählungen sondern Lehren zu erklären sind, und das Bestreben, den tiefern sittlichen Gehalt des Christenthums herauszuheben, das überall sichtbar ist, sich am ungestörtesten zeigen kann. In Bezug auf die äußere Ausstattung läßt das graue Löschpapier, auf welches das Buch gedruckt ist, viel zu wünschen übrig.

H.

3.

Zur Erziehung.

1. Werth und Weise der christlichen Kinderzucht. Ein Wort christlicher Liebe, allen Eltern, Lehrern und Erziehern zu ernstlicher Erwägung und Beherzigung dargereicht von H. W. Grob, Lehrer in Hameln. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Cassel 1846. Verlag der J. Luckhardt'schen Buchhandlung.

2. Einiges über häusliche Jugenderziehung zum Schutze der Menschen und Thiere von J. J. Zagler. München 1846. Druck und Verlag von Georg Franz. Wien in der k. k. Universitätsbuchhandlung von Fr. Beck.

Nr. 1 ist eine gutgemeinte Schrift, die in einer oft ungenießbaren Form dennoch manchen richtigen fürs Leben brauchbaren Gedanken enthalt.

Nach einer weitschichtigen Einleitung, welche neben vielen unklaren und ungehörigen Behauptungen auch wieder eine treffende Schilderung der modernen, nur auf den Schein und äußere Repräsentation gerichteten Erziehung gibt, wird in 4 Abschnitten mit der Ueberschrift: die Ehe, die Mutter, der Vater, die Schule, von den Grundlagen der häuslichen und öffentlichen Erziehung geredet.

Die hohe Bedeutung eines auf sittlich religiösem Grunde ruhenden Familienlebens für die Kindererziehung, die Wichtigkeit der Forderung, daß Eltern ihre Kinder selbst erziehen, und nicht fremder Aufsicht und Fürsorge anvertrauen, die natürliche Stellung beider Eltern in Bezug auf das Geschäft der Erziehung und die Aufgabe der Schule gegenüber der des Hauses, sind die Hauptgegenstände, die zur Sprache kommen. Ueberall verdienen die Grundsätze, von welchen ausgegangen wird, volle Anerkennung, und ist namentlich die Schilderung der verkehrten Lebensverhältnisse unserer Tage gelungen zu nennen. Der religiöse Hintergrund, der durchs Ganze durchschimmert, trägt viel dazu bei, manche einzelne Partien in ihrer rechten Stellung und Bedeutung erscheinen zu lassen. Die Berufung auf biblische Aussprüche, die immer neben den eigenen Sätzen hergeht, kann im Ganzen gelungen genannt werden.

Daneben muß sich aber der Leser durch eine Menge Abschweifungen hindurcharbeiten, und darf sich, namentlich in der ersten Hälfte der Schrift an der Unordnung, welche in der Gedankenentwicklung herrscht, nicht stoßen. Schon der geschmacklose Anfang und die schwülstige Diktion, die oft einen sonderbaren humoristischen Anflug hat, noch mehr aber die häufige Polemik gegen Zustände und Richtungen, die gar nicht existiren, oder wenigstens längst überwunden sind, und gegen die der Verfasser in einen rein logischen Eifer geräth, wird jeden gebildeten Leser unangenehm berühren. Wahrhaft unglücklich ist aber der Verfasser, wo er sich auf das Gebiet der Politik verirrt. Auf jedem Schritt, den er auf dieses Feld wagt, begegnet ihm wie ein grauenerregendes Gespenst die französische Revolution. Sie selbst ist ihm nichts anders, als das Produkt einer verkehrten Erziehungsmethode, nämlich einer einseitigen Verstandesbildung auf Kosten der wahren Herzensbildung, und ebenso ist sie noch für unsere Tage der böse Geist, der in denselben umgeht und die letzte Wurzel aller Uebel nicht nur in der Politik, sondern auch in der Pädagogik.

Wer sich jedoch an solchen Auswüchsen und Sonderbarkeiten nicht stößt, mag das Buch mit Nutzen lesen. Diese sind nur ebenso viele Beweise, wie es auch einem sonst gescheiden Manne ergehen kann, wenn er sein gewohntes Lebensgebiet verläßt, und sich in fremdartige Regionen verliert, in denen er nicht zu Hause ist. Wo er sich auf jenem hält, begegnet uns überall ein richtiger praktischer Blick und eine tüchtige Lebenserfahrung.

Die zwei angehängten Lieder heben sich nicht über das Gewöhnliche hinaus, und stehen mit der Schrift selbst in keinem unmittelbaren Zusammenhang.

Nr. 2 geht von dem Satze aus: der Mensch hat nur dann einen wahren Werth, wenn er nach den ächten Grundsätzen der Religion und Moral erzogen und gebildet ist, und wenn er nach einer christlichen Gesinnung moralisch gut und recht handelt. Es wird demgemäß für die hochste Pflicht des Staates und der Eltern erklärt, auf die Erziehung und Bildung der Jugend die größte Sorgfalt zu verwenden. Glaubt man aber nun, eine vollständige Erziehungslehre vor sich zu haben, so irrt man sich sehr.

Ueber die Wirksamkeit des Staates bei der Erziehung lesen wir im Grunde nichts, als den wunderlichen Vorschlag, der Staat solle dafür sorgen, daß alle diejenigen, welche sich verheirathen wollen, zuvor mit dem Nothwendigsten aus der Erziehungskunde auf eine entsprechende Weise bekannt gemacht werden, und zu diesem Zwecke ein ihnen einzuhändigendes populäres Buch über Erziehungskunde bearbeiten lassen.

Ueber die Aufgabe der Eltern bei der Erziehung wird zwar das Gewöhnliche beigebracht, aber es sind weder neue Vorschläge gemacht, noch ist auch nur Altes unter neue Gesichtspunkte gestellt. Das einzige Eigenthümliche ist die originelle Wendung, durch welche die Thierquälerei mit der Erziehungslehre in Verbindung gesetzt wird. Die Wurzel aller Uebel im Menschen ist Rohheit und Gefühllosigkeit; ein Hauptbeforderungsmittel der Rohheit ist aber die Thierquälerei, zu welcher bei den Kindern oft die Neigung schon so frühe heraustritt, und welcher entgegenzuarbeiten eines der wichtigsten Geschäfte der Eltern ist. Daher der sonderbare Titel: Ueber Jugenderziehung zum Schutze für Menschen und Thiere, daher am Schluße eine Empfehlung der Vereine gegen Thierquälerei.

Die Schreibart ist zwar lebendig und rhetorisch, aber nicht eben durchsichtig, klar und ansprechend, und die ganze sittlich religiose Anschauung des Verfassers viel zu wenig populär, als daß er seinen Zweck, eine Schrift fürs Volk zu schreiben, erreichen dürfte. H.

4.

Handbuch der allgemeinen Arithmetik von P. N. Egen, besonders in Beziehung auf die Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra von M. Hirsch; 3te verbesserte Aufl. Theil I. Die Buchstabenrechnung mit 1 Kupfertafel. Berlin bei Duncker u. Humblot. 1846. gr. 8. XV u. 464 S. (3 fl. 36 kr.)

Das Erscheinen dieses Handbuches in der 3ten Aufl. seit 26 Jahren dürfte ein günstiges Urtheil für dessen wissenschaftlichen und praktischen Werth voraussetzen, wenn nicht der Gebrauch an einer zahlreich besuchten Anstalt den starken Absatz erklärte. Im andern Falle wäre eine Beurtheilung der Verarbeitung des Stoffes und Entwickelung der Gesetze, des Gehaltes und Gebrauches für den Lehrer und Lernenden nicht mehr nothwendig, weil das Publikum mit diesen sich indirekt ausgesprochen hätte; so aber bleiben die subjectiven Ansichten des Verf. einer besonderen Prüfung ausgesetzt. Hiezu fühlt sich Rec. um so mehr veranlaßt, als das Handbuch unmittelbar an die Sammlung von M. Hirsch sich anschließt und der Verf. behauptet, dieses Werk liefere unter allen, die er kenne, dem Schüler die zweckmäßigsten Uebungen in der allgemeinen Arithmetik, dagegen von vielen Seiten gegen das Werk v. Hirsch starke Bedenken erhoben und an ihm bedeutende Mängel in wissenschaftlicher Hinsicht gerügt worden sind.

Rec. bezieht sich blos auf die consequente Entwickelung der zu einer Hauptidee verbundenen arithmetischen Disciplinen und bemerkt, daß der Sammlung von M. Hirsch jene wissenschaftliche Hauptidee abgeht, daß also nach ihm kein consequentes System der Arithmetik aufgestellt und entwickelt werden kann. Hiermit wird der Brauchbarkeit jener Sammlnng durchaus nichts entzogen; ihr praktischer Werth bleibt unangefochten, so sehr ihn manche Verfasser von ähnlichen Sammlungen und von Lehrbüchern zu verringern streben: denn als Uebungsbuch für die entwickelten Gesetze hat es mit der strengen Consequenz der arithmetischen Lehren nichts gemein, und kann es für die Vollendung jedes Abschnittes sehr vortheilhaft gebraucht werden. Allein nach ihr die Theorie zu modeln ist ein großer Fehlgriff.

Soll ein System der Arithmetik aufgestellt und in demselben jede Disciplin durch die vorhergehende absolut begründet werden, so kann dasselbe nicht mit den Decimalbrüchen beginnen, sondern muß von der Zahl ausgehen und übersichtlich entwickeln, daß an der Zahl nur vier Momente, das Bilden, Verändern, Vergleichen und Beziehen zu unterscheiden sind, die das gesammte Gebiet der Zahlenlehre umfassen, und jedes Moment muß in seinen einzelnen Beziehungen vollständig und ohne Unterbrechung nach dem strengen Zusammenhange der Hauptgesetze entwickelt werden. Für das Bilden der besonderen Zahlen spielt freilich das Decimalsystem eine Hauptrolle; allein die Gesetze der Decimalbrüche beruhen auf denen der gemeinen Brüche, müssen also diesen folgen und durch diese begründet werden, wenn man systematisch und consequent verfahren will.

Ich habe im 3ten Hefte 1. Jahrg. dieser Zeitschrift kurz den Ideengang der Zahlenlehre und die absolute Nothwendigkeit seiner genauen Befolgung für Erzielung eines gründlichen und daher erfolgreichen Unterrichtes in der Arithmetik entwickelt; auf diese Darlegungen mich beziehend, theile ich den Inhalt des Handbuches zur zweckmäßigen Vergleichung mit jenen vier arithmetischen Gesichtspunkten und ihren einzelnen Disciplinen in kurzen Uebersichten mit. Hieraus ergeben sich die Verstöße gegen den inneren Zusammenhang von selbst, wenn die Leser an das Handbuch diejenigen wissenschaftlichen Anforderungen machen, welchen der Verf. genügen will, aber von vorn herein nicht genügen kann, weil es an der wissenschaftlichen Consequenz fehlt und weil die wortreichen Erläuterungen Klarheit und Deutlichkeit nicht ersetzen. Von den zwolf Uebersichten handelt die erste von den Decimalbrüchen (S. 1 - 33); die zweite von der Buchstabenrechnung im Allgemeinen (S. 33 - 89); die dritte von der Rechnung mit Potenzen (90—111); die vierte vom Ausziehen der Wurzeln und Rechnung mit Wurzelgroßen (S. 111—180); die fünfte von Bezeichnung der Wurzelgrößen durch Bruchpotenzen und Rechnung damit (S. 180—191); die sechste von Rechnung mit imaginären Großen (S. 191—215); die siebente von den Reduktionen (S. 215—237); die achte von Logarithmen (S. 237—298); die neunte von Permutationen, Combinationen und Variationen (S. 299 - 321); die zehnte vom binomischen und polynomischen Lehrsatze für ganze positive Exponenten (S. 321—358); die eilfte von den Progressionen (S. 359—405) und die

zwölfte von den Kettenbrüchen (S. 405—446). Wegen des Systemes enthält sich Rec. jeder weiteren Bemerkung; allein wegen der Behandlung und Mittheilung der Gesetze und Verfahrungsweise, um diese anzuwenden oder Operationen auszuführen, ist so viel zu rügen, daß die Beurtheilung sehr ausgedehnt würde, wenn Rec. nur die wichtigsten berühren wollte; er begnügt sich daher mit einigen allgemeinen Verbesserungen.

Für die Decimalbrüche will der Verf. alle Gründe der Operationen auf ganze Zahlen, aber doch ihre Division später auf die Gesetze der gemeinen Brüche bezogen wissen; hierin liegt ein Widerspruch und ein Mangel zugleich, weil z. B. die Multiplication nur durch die Gesetze der gemeinen Brüche gründlich entwickelt wird. Nirgends geht der Verf. analytisch zu Werke; überall gibt er blos an, wie man zu verfahren, wie man dieses oder jenes zu machen habe, um das Resultat zu erhalten und praktisch die eine oder andere Operation vorzunehmen. Statt z. B. aus der Analyse von $0,4 : 0,87 = \frac{4}{10} : \frac{87}{100} = \frac{4}{10} \times \frac{100}{87} = \frac{400}{870} = \frac{40}{87} = 0,459 \ldots$ das einfache Gesetz für die Division von Decimalbrüchen zu entwickeln, macht er viele Umschweife in Worten und gelangt doch zu keinem bestimmten Gesetze, welches die Lernenden aus jener Entwickelung ersehen.

Noch weniger genügt der Verfasser in der allgemeinen Zahlenlehre, welche er ganz zweckwidrig Buchstabenrechnung nennt. Er spricht viel von entgegengesetzten Größen, von Gebrauch derselben in der Algebra und von ähnlichen Dingen, die weder wissenschaftlichen noch praktischen Werth haben, wodurch seine Angaben sowohl höchst weitschweifig und unhaltbar, als unklar und ungründlich behandelt erscheinen. Dahin gehört besonders die Nachweisung über Beschaffenheit des Produktes oder der Quotienten aus positiven und negativen Größen, wobei der Verf. von dem Irrthume befangen zu sein scheint, mittelst der Ziffern nicht ebenso gut allgemeine Gesetze abzuleiten zu können, als mittelst der allgemeinen Zahlzeichen, wodurch die Lernenden durch direkte oder indirekte Beweise zur völligen Ueberzeugung gelangen; denn $(10-7)\ (8-4) = 3\,.\,4 = 12$ u. $(10-7)\ (8-4) = 10\,.\,8 - 7.\,8 + 10\,.\,-4 - 7\,.\,-4 = 80 - 56 - 40 + 28 = 108 - 96 = 12$ mithin ist $\pm \times {}^{-} = -$ u. $- \times - 1 = 1$. Läßt der Lehrer während des Vortrages das Zeichen jedes Gliedes abändern und auf indirektem Wege nachweisen, daß durch keine Modification 12 erhalten wird, so erkennen die Schüler auch hieraus die Richtigkeit jenes Gesetzes und werden auf doppelte Weise von der Wahrheit überzeugt. Statt aller anderen geschichtlichen Weitschweifigkeiten und unzweckmäßiger Notizen hätte der Verf. den Lernenden in den Besitz allgemeiner Gesetze bringen und ihm die Anhaltspunkte darbieten sollen, mit deren Hülfe er die Operationen in allgemeinen Zahlen kurz, gründlich und zuverläßig auszuführen im Stande ist. Denn es ist z. B. nicht begründet, daß man für gleichartige Größen die Coefficienten addirt oder subtrahirt, wodurch das Behandeln aller Additions- und Subtraktions-Beispiele spielend geschehen kann. Für die Subtraktion vermißt man jede bestimmte und vollständige Erklärung und jede Begründung eines oder des andern Gesetzes. Auch würde der Verf. im Interesse der Lehrer und Ler-

nenden gehandelt haben, wenn er mittelst einfacher Erklärungen das Nebeneinanderschreiben gleichartiger Größen durch die Potenzen dargestellt hätte.

Bei aller Weitschweifigkeit sind die wenigsten Gesetze verständlich und klar ausgesprochen. So heißt es: Soll ein Ganzes in einen Bruch dividirt werden, so dividire man das Ganze in den Zähler und lasse den Nenner unverändert oder multiplicire das Ganze mit dem Nenner und lasse den Zähler unverändert. Nicht das Ganze, sondern der Bruch ist zu theilen; ist nun der Zähler durch die ganze Zahl nicht theilbar, so kann die Division gar nicht erfolgen, sondern muß der Nenner mit der ganzen Zahl multiplicirt werden. Auch ist das Gesetz neben seiner undeutlichen Darlegung nicht einfach begründet. Ganz kurz ist für $\frac{a}{b} : m = \frac{a}{b} : \frac{mb}{b} = \frac{a : mb}{1} = a : mb = \frac{a}{mb}$. Aehnlich läßt sich die Division zweier Brüche durcheinander z. B. $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{ad}{bd} : \frac{bc}{bd} = \frac{ad : bc}{1} = \frac{ad}{bc}$ d. h. $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c} = \frac{ad}{bc}$ beweisen. Das Potenziren und Radiciren betrachtet der Verf. nicht als Operationen, weßwegen auch die Entstehung der Potenz- und Wurzelgrößen nicht klar hervortritt. Die zu potenzirende Zahl ist von der Wurzel wohl zu unterscheiden, da bei den irrationalen Zahlen die letztere diejenige Zahl nicht darstellt, woraus sie gefunden wurde; jene nennt man daher ganz passend den Dignanden im Gegensatze zu der Wurzel, und die Größe, woraus die Wurzel zu ziehen ist, den Radicanden, wenn man aus fremden Sprachen entlehnte Begriffe einführen und beibehalten will. Weder das Potenziren noch das Radiciren wird zweckmäßig und klar entwickelt, obgleich dasselbe mit einem Wortreichthume besprochen wird, welcher nichts dunkel zu lassen geeignet wäre, wenn der Verfasser einer bestimmten und präcisen Sprache sich bedient hätte.

In §. 90 sagt er z. B.: Man kann $\sqrt[m]{\frac{a}{b}}$ auch so darstellen $\frac{\sqrt[m]{a}}{\sqrt[m]{b}}$; denn es sei u. s. w. hier will er eine Erklärung beweisen, gleichsam einen Grundsatz umschreiben und seine Angabe begründen, daß man, wenn man aus einem Bruche die Wurzel ziehen solle, sie auch einzeln aus dem Zähler und Nenner ziehen könne. Da jeder Bruch aus Zähler und Nenner besteht, so versteht sich von selbst, daß die Wurzelausziehung aus beiden Bestandtheilen geschehen muß und nicht blos geschehen kann, wenn man bei besonderen Zahlbrüchen die Verwandlung in einen Decimalbruch nicht vorzieht. Ueberhaupt verfährt der Verf. nirgends analytisch, sondern meistens mechanisch, gleichsam vorschreibend; die Lernenden gelangen zu keiner Selbstständigkeit, obgleich sie wegen des Zerreissens des innern Zusammenhanges nur mühsam in die Darstellungen einzudringen vermögen. Bei Betrachtung der Potenzen ist die Entwickelung des Potenzirens des Binomiums und Polynomiums ganz übersehen, daher bei späteren Disciplinen, z. B. bei Behandlung der Ausdrücke $\sqrt{(1 \pm a)}$; $\sqrt{(a^2 \pm x^2)}$; $\sqrt[3]{(1 \pm x)}$, $\sqrt[3]{(a^3 \pm x^3)}$ sie nicht angewendet werden kann, obgleich die hieraus sich ergebenden For-

meln nach der Binomialformel so einfach und leicht sich ergeben, also den Schüler des mühsamen Wurzelausziehens entheben, welches, wie der Verf. selbst sagt, nur weitläufig sei, ohne schwierig zu sein und den Druck unnöthiger Weise erschwere. Daß die Wurzelgrößen rationale oder irrationale, gleichartige oder ungleichartige (aber nicht gleiche und ungleiche) gleichnamige oder ungleichnamige, und die rationalen an und für sich keine Wurzelgrößen sind, sollte erklärt sein. Der formellen und reellen Operationen ist gar nicht gedacht; mit Beobachtung dieses Unterschiedes würden viele Gesetze sowohl bestimmter und kürzer, als klarer und einfacher sich gestaltet haben. Die Addition und Subtraktion der Wurzelgroß.n fordert in den meisten Fällen die Reduktion auf ihre Gleichartigkeit und die Nachweisung des Gesetzes, daß für gleichartig-gleichnamige Wurzelgroßen jene Operationen blos an den Coefficienten vorzunehmen sind. Beide Hauptgesetze werden jedoch weder entwickelt, noch begründet.

Für die Multiplication und Division der Wurzelgrößen ist nach der Erörterung, daß sie gleichnamig sein müssen, das Hauptgesetz zu begründen, in wie weit die etwaigen Coefficienten und Radikanden zu multipliciren und zu dividiren sind; denn es ist $2 \sqrt{9} + 3 \sqrt{16} = 2 . 3 + 3 . 4 = 6 + 12 = 72$ u. $2 \sqrt{9} + 3 \sqrt{16} = 6 \sqrt{144} = 6 . 12 = 72$ also allgemein $k \sqrt{R} + C \sqrt{r} = k C \sqrt{R r}$; ebenso erhält man für die Division $\frac{k}{c} \sqrt{\frac{R}{r}}$, wobei die Buchstaben zugleich die Begriffsgrößen, mittelst welcher zu operiren ist, bezeichnen, und das Gesetz selbst anschaulich darlegen. Solche allgemeine Gesetze machen alle weiteren Umschweife zu mechanischen Dressuren überflüssig und setzen die Lernenden in den Stand, alle vorkommenden Uebungen mit eigener Kraft zu behandeln. An ihnen verfehlen es die Darlegungen des Verf. ganz, weßwegen sie nicht einmal für den Selbstunterricht vortheilhaft wirken dürften. Auch ist bei den Wurzelgroßen stets das Doppelzeichen ganz übersehen und zur nutzlosen Weitschweifigkeit das Multiplicationszeich.n gebraucht. Mit Vermeidung dieser und Beobachtung jenes wird also $2 \sqrt{8} + 5 \sqrt{72} - 7 \sqrt{18} = 2 (\pm \sqrt{4} \sqrt{2}) + 5 (\pm \sqrt{36} \sqrt{2}) - 7 (\pm \sqrt{9} \sqrt{2}) = 2 (\pm 2 \sqrt{2}) + 5 (\pm 6 \sqrt{2}) - 7 (\pm 3 \sqrt{2}) = \pm 4 \sqrt{2} \pm 30 \sqrt{2} \mp 21 \sqrt{2} = \pm 34 \sqrt{2} \mp 21 \sqrt{2} = \pm 13 \sqrt{2}$. Nach diesem Beispiele sollten die Angaben des Verf. behandelt sein, wenn sie auf wissenschaftliche Consequenz und Methode Anspruch machen wollten. Die Potenziation der Wurzelgroßen-Binomien ist ganz übergangen und doch die Wurzelausziehung aus denselben nach der bekannten Formel versinnlicht. Dieses Verfahren wird wohl kein Sachverständiger, dem es um Consequenz und Gründlichkeit zu thun ist, noch weniger ein Lehrer der Mathematik billigen.

Die Entstehung der Potenzgrößen mit gebrochenen Exponenten ergibt sich einfach als Folgerung aus dem erwiesenen Lehrsatze: Wenn man aus einer potenzirten Große die Wurzel suchen soll, so dividirt man mit dem Wurzelexponenten in den Exponenten des Radikanden. Ist letzterer nicht restlos theilbar, so geschieht die Operation nur formell, und es ist die berührte Große vorhanden, zugleich aber auch ihre Bedeutung versinnlicht.

Da nun jede Wurzelgröße an und für sich nur eine andere Bruchpotenz und umgekehrt ist, so muß die besondere Behandlung der letzteren als weitschweifig betrachtet werden. Wenn eine imaginäre Größe besser eine unmögliche hieße, so wäre jede Betrachtung an ihnen nutzlos, allein diese Bezeichnung ist ganz verfehlt, weil die Größe selbst vorhanden ist und eine bloße Form einer Größe versinnlicht, also eine bildliche ist. Ganz lächerlich ist aber die Bemerkung, daß $-a \times -a = +a^2$ und dieses von einigen schon angefochten worden sei; und die weitere Angabe, man könne sich jede negative Größe vorstellen, als sei die mit ihr verbunden gewesene positive Größe verschwunden oder $= 0$ geworden; so könne man $-a$ so darstellen: $x - a$; es sei aber $(x-a)\ (x-a) = x^2 - 2ax + a^2$, was noch keiner bestritten habe; werde nun $x = 0$, so bleibe im Produkte nur $+a^2$ übrig, also müsse $-a \times -a = +a^2$ sein; wie soll aber $x - a = -a$ und doch x eine Größe sein? Warum sollen des Verf. fingirte Zweifler aus der Multiplication des $x - a$ mit $x - a$ das Glied $+a^2$ annehmen, da sie ja bestreiten, daß $-a \times -a = +a^2$ gebe? Doch es mögen dergleichen Oberflächlichkeiten und Wortkrämereien dahingestellt bleiben, weil sie gar keinen wissenschaftlichen und praktischen Werth haben; zudem haben alle diese Angaben auf die imaginären Größen keinen Bezug.

Unrichtig ist die Darstellung, daß jedes imaginäre Monomium auf die Form $k\sqrt{-1}$ sich bringen lasse, weil z. B. für $\sqrt{-k} = \sqrt{k}\sqrt{-1}$ die Größe $\sqrt{k}$ irrational, aber k eine rationale Größe ist. Für jede Operation in imaginären Größen ist das Hauptgesetz zu beweisen, um die Lernenden in den Besitz der Kenntniß und des Mittels zu setzen, über alle Beispiele zu gebieten und dieselben selbstthätig zu behandeln und nicht am Gängelbande sich führen zu lassen. Die Reduktionen bestehen in Auflösung formeller Operationen, welche bei Betrachtung dieser zu entwickeln, also nicht so weitschweifig in einem eigenen Abschnitte zu beschreiben sind. Warum die Exponenten einer beliebigen Grundzahl Logarithmen derjenigen Zahlen genannt werden, welche als Potenzen zu ihnen gehören, erklärt und kann der Verf. nicht erklären, weil er das Wesen des Logarithmen nicht berücksichtigt und dieses in einer ganz irrigen Annahme sucht. Hätte er aber aus der Potenzenreihe einer beliebigen Grundzahl nachgewiesen, in wie fern die Exponenten der Glieder jeder Reihe die Anzahl der Verhältnisse von der Nullpotenz bis zur fraglichen Potenz bezeichnen, — sie also als Verhältnißzahlen erscheinen — so würde er das Zusammenfallen beider Bedeutungen versinnlicht und die Lernenden mit dem wahren Wesen der Logarithmen bekannt gemacht haben. Wahrhaft diffus behandelt der Verf. diese Sache, ohne sie weiter zu bringen als sie steht, und sucht mittelst Anführung von vielerlei Werken, Rec. weiß nicht, was für einen Schein zu verbreiten. Jedes Lehrbuch berührt die Logarithmen mit negativer Charakteristik entweder direkt oder indirekt, da ihnen Decimal- oder ächte Brüche entsprechen und umgekehrt. Sind einmal die vier logarithmischen Gesetze entwickelt, so ergibt sich der Gebrauch der Logarithmen von selbst und bedarf derselbe der vielen Berechnungen in Beispielen durchaus nicht, wenn man nicht von dem Wahne befangen ist, hierdurch die Theorie

entwickeln zu wollen. Doch eben diese Beispiele und die vielen geschichtlichen Notizen bilden dasjenige, was einige Anerkennung verdient, wenn die Angaben aus andern Werken nicht schon bekannt sind.

Die Combinationslehre hat keine Erweiterung erfahren, bietet daher nichts als einzelne Berechnungen von Beispielen dar. Auf sie ist die Entwickelung des binomischen und polynomischen Satzes für ganze positive Exponenten gegründet. Hiermit ist aber dem Lernenden nicht gedient, weil er aus den allmähligen Potenzen die Gesetze der Exponenten und Coefficienten nicht selbst findet, wofern nicht der Lehrer die Multiplication des $a + b$ mit $a + b$ und der hieraus entstandenen Potenz wiederholt mit $a + b$ u. s. w. ausführen, die Resultate zusammenstellen und vergleichen läßt. Dadurch wird das Potenziren als eigene Operation festgestellt, werden aus ihm die Gesetze und Gesichtspunkte für das Wurzelausziehen abgeleitet und begründet und wird durch die Anwendung des Binomialsatzes auf alle Zahlbinomien derselbe recht lebhaft erkannt und in seinem Wesen durchdrungen. Der Beweis für seine Richtigkeit liegt in der Entwickelung selbst, welche zugleich zu erkennen gibt, wie wenig wissenschaftlichen Werth die Verbindung des Satzes mit der Combinationslehre hat. Die wiederholte Ableitung als Anwendung dieser läßt sich wohl entschuldigen, aber in keinerlei Rücksicht das Uebergehen des Potenzirens, weil eine arithmetische Disciplin aus ihrem Verbande gerissen und dadurch lückenhaft wird. Welche fruchtbare Uebung des Geistes liegt dagegen nicht in dem Entwickeln der Potenzen von Binomien oder Polynomien der verschiedenen Großen, z. B. der Wurzelgrößen, Bruchpotenzen, imaginären Großen u. dgl.? Diese geht ganz verloren und die Gewandtheit des Analysirens wird durchaus nicht gefördert, obgleich sie einen pädagogischen Hauptgesichtspunkt beim Unterrichte bildet.

Warum bei der geometrischen Reihe das Gesetz oder der Exponent auch Ration oder Nenner heißen könne, entbehrt jedes Grundes, ist also unstatthaft. Uebrigens ist nicht zu erklären, wie der Verf. diese Disciplin, welche auf der niederen und hoheren Gleichungslehre beruht, behandeln mochte und doch den Lernenden mit der Bemerkung abspeisen konnte, er müsse das Nothige von jener Lehre erst durchmachen, bevor er zur Lehre von den Reihen übergehen könne. Der Verf. schreibt ein Handbuch, mittelst dessen der Lernende die arithmetischen Disciplinen sich eigen machen soll; jenes bietet ihm aber die Gelegenheit hiezu nicht dar, mithin ist es nebst der Mangelhaftigkeit in der Theorie selbst in der Bestimmung verfehlt. Solche Mißgriffe können wohl in einer Sammlung von Beispielen, aber in keinem Hand- und Lehrbuche vorkommen. Doch bemerkt Rec. zur vermeintlichen Rechtfertigung des Verf., daß den Rec. vor einiger Zeit ein Mathematiker als Prüfungs-Commissär fragte, warum er die Gleichungs- und Logarithmenlehre vor der Progressionslehre vorgetragen habe, da jene doch in einer späteren, diese in einer früheren Klasse zu lehren vorgeschrieben sei, und ihm, als er erklärte, weil letztere auf ersterer beruhe, sagte: man könne die Progressionslehre doch vortragen, da man den Schülern nur zu sagen brauche, wie sie es machen sollten. Rec. enthält sich jedes Urtheils

und führt dies blos als mathematische Curiosität an. Die Betrachtung der figurirten Zahlen und arithmetischen Reihen höherer Ordnungen sind gut gelungen, wenn man die große Weitschweifigkeit und nutzlose Breite abrechnet. Von den geometrischen Reihen macht der Verf. lehrreiche und unterhaltende Anwendungen auf die Tonleiter, als Gegenstand der Physik, in welcher die Progressionslehre von vielseitigem Gebrauche ist.

Die Lehre von den Kettenbrüchen macht den Schluß des ersten Theiles, ist von der eigentlichen Bruchlehre losgerissen, was weder in wissenschaftlichem noch pädagogischem Sinne zu rechtfertigen ist. Auch hat die Behandlung selbst wenig für sich, sind die Gesetze nicht einfach und bestimmt entwickelt, die Gesichtspunkte für die Berechnung der Partialbrüche nicht klar hervorgehoben und die Einschaltbrüche zwischen je zwei großeren oder kleineren als der Hauptbruch nicht zweckmäßig dargelegt. Noch weniger genügen die Entwickelungen der Anwendung beim Wurzelausziehen, da sie ebenso diffus als weitschweifig gehalten sind. Nebstdem ist es eine überflüssige Plage für Schüler, die Wurzel annäherungsweise mittelst der Kettenbrüche zu bestimmen, da dieses mittelst der Decimalbrüche sowohl leicht als kurz geschieht und damit mehr gewonnen wird, als mit der Anwendung der Kettenbrüche und des Verf. umständlicher Darstellungsweise.

Ein Blick auf diese Mittheilungen beweist deutlich, daß der Verf. seine Schüler in den wenigsten Fällen weder herauf= noch hinaufhebt und den Lehrer nicht in den Stand setzt, das Nöthige von dem Nützlichen und dieses von dem Wissenswürdigen zu scheiden, weil die Anordnung der einzelnen Theile zu einem Ganzen verfehlt und der wissenschaftliche Zusammenhang meistens zerrissen ist. Für viele Disciplinen hält sich der Vortrag auf der Oberfläche und übersieht er die pädagogischen Gesichtspunkte ganz. Der Verf. erleichtert weder das Lehren noch das Lernen. Auch kann dieses Handbuch demjenigen, welcher Selbstbelehrung sucht, kein Lehrer sein, weil es die Disciplinen nicht consequent und gründlich entwickelt, sondern höchstens einen weitschweifigen Commentar zur Hirsch'schen Sammlung liefert, der bei dem besten Willen des Lernenden zu keinem consequenten Systeme erhebt. Druck und Papier sind sehr gut; aber der Preis ist sehr hoch und ein weiteres Hinderniß der Einführung in Schulen.

Aschaffenburg. Dr. Reuter.

5.

Sammlung arithmetischer und algebraischer Aufgaben von Dr. Fr. X. Pollak, Professor der Mathematik und Naturgeschichte am Königl. Lyceum zu Dilingen. 1. Abth. 2te vermehrte und verbesserte Auflage. Augsburg 1845. Math. Rieger'sche Buchhandlung. XII u. 290 S.

Inwiefern der Begriff „arithmetisch" alle Gesichtspunkte und Disciplinen der Zahlenlehre umfasset und der andere Begriff „algebraisch" keine

feste Bedeutung hat und im Wesen nichts als Zahlgesetze umfaßt, so daß man damit nicht zwei verschiedene Disciplinen bezeichnen kann, hat Rec. schon früher auseinandergesetzt.

Da für das Bilden der Zahlen keine Aufgaben vorkommen und nur das Verändern, Vergleichen und Beziehen durch zahlreiche Uebungen zur besonderen Fertigkeit gebracht wird, so sollte eine Sammlung von vielen Aufgaben, welche recht geeignet sind, den Schülern zur mathematischen Kraft und Fertigkeit zu verhelfen, auch nach jenen drei Hauptideen der Zahlenlehre entworfen sein, damit die Uebenden an den Beispielen selbst eine klare Uebersicht der Gesetze und ihres inneren Zusammenhanges erhalten.

Die ausgedehnte Disciplin des Veränderns der Zahlen beruht auf den Gesetzen des analytischen Vergleichens, wird nur mittelst der letzteren möglich und findet in dem Zusammenfügen der Zahlen ohne eigentliche Aenderung in der sogenannten Syntaktik derselben ihren Schlußstein, weßwegen die letztere durchaus nicht als Theil einer Disciplin des Veränderns von Größen, z. B. von Potenz- und Wurzelgrößen, betrachtet werden kann, wie es in der vorliegenden Sammlung geschieht. Auch ist mit der Combinationslehre der binomische Lehrsatz nur insofern zu verbinden, als er eine Anwendung jener zuläßt; vielmehr gehört er zu einem wesentlichen Theile des Potenzirens. Die Trennung dieses Satzes von dem Erheben zu Potenzen raubt dieser Disciplin den fruchtbarsten Theil für formelle Bildung und läßt sowohl diese Operation als auch die Radikation nicht in dem vollständigen Charakter erkennen. Hierin liegt ein vorzüglicher Grund, warum Rec. die Zersplitterung einzelner Disciplinen niemals billigen kann. Dagegen sollte bei solchen Beispiel-Sammlungen die besondere Zahlenlehre von der allgemeinen getrennt und stets auf eine scharfe Consequenz in den Disciplinen gesehen sein. Die synthetischen Gleichungen bilden die dritte, und das Beziehen der Zahlen mittelst Verhältnisse, Proportionen, Logarithmen und Progressionen die vierte Hauptidee der Arithmetik.

Wenn mit den Aufgaben zugleich Fragen verbunden sind, wie in den vorliegenden der Fall ist, so ist eine genaue Befolgung des consequenten Zusammenhanges der Disciplinen um so nothwendiger geboten, als jene Fragen auf ein Aufbauen der systematischen Entwickelung der einzelnen Materien hindeuten, ja auf dasselbe berechnet sein müssen, um dem einzig richtigen Zwecke zu entsprechen und mit dem praktischen Werthe derselben zugleich den wissenschaftlichen zu verbinden.

Daß die Sammlung des Verf. innerhalb sechs Jahren die zweite Auflage erlebte, war ein aufmunterndes Zeichen für ihn; ihrer verschiedenen Vorzüge wegen verdient sie allgemeinen Gebrauch in Schulen. Ihr Werth würde aber nach des Rec. Erfahrung noch großer sein, wenn die drei ersten Abschnitte nach den berührten Ansichten über Bestandtheile und Zusammenhang der Disciplinen geordnet wären.

Nach einer Einleitung über die Hauptpunkte, durch welche die Auflösung jeder Aufgabe mit dem erwünschten Erfolge moglich wird (S. 1 – 14) folgt der erste Abschnitt in Aufgaben über ganze und gebrochene Zahlen

(S. 15—47) für die vier ersten Veränderungsarten in ganzen Zahlen, gemeinen, Bruchs- und Decimalbrüchen, für verkürzte Multiplication und Division, für beide Brucharten und für Kettenbrüche. Der zweite Abschnitt, (S. 48—64) enthält Aufgaben über jene vier Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Buchstabengroßen nebst einem Anhange für Vereinfachung durch Zerlegung und Substitutionen der Zahlen statt Buchstaben. Der dritte Abschnitt (S. 64—111) enthält Aufgaben über Potenz-, reelle und imaginäre Wurzelgrößen, über Zerlegung des Ausdruckes $\sqrt{(a \pm \sqrt{b})}$, d. h. über die Anwendung der mittelst analytischer Gesetze hieraus abgeleiteten Formel, über die Combinationslehre und über das binomische Gesetz. Hier darf man annehmen, der Verfasser unterscheide nicht die besondere von der allgemeinen Zahl und betrachte das Potenziren und Radiciren nicht als Veränderungsarten. In diesem Falle ist seine Ansicht irrig und sind die Anordnungen der Materien in den drei ersten Abschnitten mehrfach verfehlt. Gibt es eine Buchstabenrechnung, wenigstens im Sinne des Verf., so bezeichnet jeder Buchstabe eine Zahl und gehört das Potenziren und Radiciren in besonderen Zahlen ebenso gut in die Betrachtungsreihe der ganzen Zahlen als die Multiplication und Division oder Addition und Subtraktion. Wie aus den zwei letzteren Rechnungsoperationen die zusammengesetzten Zahlen und aus der Division die Brüche entstehen, so gehen aus dem Potenziren und Radiciren die Potenzgroßen, die reellen und imaginären Wurzelgrößen hervor. Diese Angaben mögen hinreichen, die Nothwendigkeit der consequenten Betrachtung der sechs Veränderungsarten ohne Unterbrechung in ganzen Zahlen zu bethätigen und in derselben Ideenreihe die Veränderung der gemeinen und Decimalbrüche zu behandeln. Dann würden auch die Fragen eine wahrhaft wissenschaftliche Consequenz erhalten und den theoretischen Entwickelungen sich genauer angepaßt haben.

Von Potenz- und Wurzelgroßen laßt sich nur dann sprechen, wenn man das eigentliche Potenziren und Radiciren kennt. Denn solche Großen, woraus eine reine Wurzel gefunden wird, sind streng genommen keine Wurzelgroßen, indem sie als bloße Formen erscheinen, wie $\sqrt{a^2}$, $\sqrt{9}$, $\sqrt[3]{27}$ u. s. w. beweisen, da sie nur andere Formen für a, 3 u. dgl. sind. Die Potenz- und Wurzelgroßen würden dann als eigenthümliche Großen erscheinen, an welchen dieselben sechs Operationen vorzunehmen sind, wie an ganzen und gebrochenen Zahlen. Hierdurch wird jedoch dem Werthe der Beispiele selbst nicht zu nahe getreten, da diese Differenz blos die systematische Anfügung der Disciplinen betrifft.

Der vierte Abschnitt (S. 172—226) bietet Aufgaben über Gleichungen vom ersten und zweiten Grade mit einer und mehr Unbekannten, und der fünfte über Verhältnisse, Proportionen, Progressionen, Logarithmen und logarithmische Gleichungen dar. Gegen ihre Anordnung und ihren Inhalt ist nichts einzuwenden; beide entsprechen der theoretischen Anforderung ebenso gut als der praktischen, und begegnen einem Hauptmißgriffe, welchen man in Lehrbüchern und ähnlichen Sammlungen häufig antrifft.

Was nun die Bemerkungen in der Einleitung betrifft, so erscheinen sie

theilweise überflüssig; denn diejenigen, welche sowohl die Fragen der einzelnen Ueberschriften als auch die Beispiele entwickeln wollen, müssen die mathematischen Gesetze, welche sowohl die Beantwortung jener Fragen als auch die Bearbeitung und Auflösung der Aufgaben bedingen, durch einen consequenten und gründlichen Unterricht kennen. Ein Beziehen auf ein oder das andere Lehrbuch wird für beide Gesichtspunkte nichts nützen; die Schüler müssen im absoluten Besitze der Kenntniß und Mittel sein, die Materie zu beherrschen, was nur durch einen gediegenen und erfolgreichen Unterricht verbunden mit zweckmäßigen Uebungen, wie die des Verf., gewonnen wird.

Der auf Entwickeln der Gesetze und Bekanntwerden mit den Regeln durch eigene Kraft der Schüler berechnete Unterricht muß sorgen, daß kein Gesetz weder theilweise noch ganz vergessen, sondern stets in lebendigem Bewußtsein erhalten wird, daß die Schüler von der Bedeutung aller mathematischen Zeichen eine richtige Kenntniß erhalten, in das Wesen derselben völlig eindringen und vor Allem die formellen Operationen, die formellen Summen, Differenzen u. s. w. von den reellen unterscheiden lernen, weil hierauf das wesentlichste Element des analytischen Vergleichens beruht; daß sie die Buchstaben nicht für sich, sondern als allgemeine Zahlen betrachten, und als solchen die verschiedenen Operationen unterlegen, weil keineswegs mit eigentlichen Buchstaben, sondern mit den sie bedeutenden Zahlgrößen operirt wird. Alsdann werden die Fragen bei den einzelnen Operationen, ob man z. B. Buchstaben als solche addiren, multipliciren u. s. w. könne, von selbst wegfallen.

Wenn der Lehrer die vom Verf. mitgetheilten Fragen systematisch ordnet und für jede einzelne Operation den Schülern zur Bearbeitung vorlegt, so entwerfen sich diese mittelst jener einen eigenen Leitfaden, d. h. sie leiten aus den erklärenden Fragen und Antworten die allgemeineren Grundsätze ab, und stellen die Hauptlehrsätze nebst ihren umfassenden Beweisen zusammen, woran sich die Folgerungen leicht anschließen. Diese selbstständige Arbeiten sind sehr zu empfehlen, belohnen den Privatfleiß mit gründlichen Kenntnissen und tragen sehr viel zur Erzeugung und Befestigung der Liebe zur Wissenschaft bei. Hierin besteht indirekt ein großer Vorzug der Sammlung, welche in dem Anordnen der Aufgaben einen zweckmäßigen Uebergang vom Einfachen und Leichteren zum Zusammengesetzten und Schwereren einzuhalten sucht und dadurch die Lernenden stets mehr ermuntert und kräftigt.

Die äussere Ausstattung verdient gleiche Anerkennung und Empfehlung wie der Inhalt. Dr. Reuter.

6.

Vollständige logarithmische und trigonometrische Tafeln, zum Theil in neuer Anordnung, durch Zusätze erweitert und mit ausführlichen Erläuterungen versehen von Dr. E. F. August, Professor und Director des Kölnischen Real-Gymnasiums, Ritter ꝛc. Berlin. Veit und Comp. 1846.

Bequem eingerichtete, wohlfeile und dauerhafte, dabei möglichst vollständige Logarithmentafeln sind ein wesentliches Bedürfniß beim mathematischen Unterricht. Als solche nun glauben wir die genannten Tafeln empfehlen zu dürfen. Es enthalten dieselben nämlich:

1) eine Tafel der fünfstelligen Logarithmen aller Zahlen von 1 bis 9999, bezüglich 99999, wenn man die Differenzen beachtet, ja selbst bis zu siebenziffrigen Zahlen;
2) zwölfstellige natürliche Logarithmen aller Primzahlen von 1 bis 277;
3) eine abgekürzte siebenziffrige Logarithmentafel der Zahlen, die mit fünf, bezüglich mit sieben Ziffern geschrieben werden, vermöge der man durch Mithülfe einer kleinen Zerfällung die siebenziffrigen Logarithmen dieser Zahlen erhalten kann;
4) die bekannten Gaußischen Tafeln, um aus zwei gegebenen Logarithmen den Logarithmus der Summe oder Differenz der zu ihnen gehörigen Zahlen zu finden, in einer den Gebrauch sehr erleichternden Einrichtung;
5) Tafel der vierstelligen Quadrate aller Zahlen zwischen 0,000 und 2,000;
6) eine kleine Tafel zur Verwandlung der Kreisbogen in Theile des Halbmessers und umgekehrt;
7) Siebenstellige Werthe der trigonometrischen Funktionen, Sin., Cos., Tang., Cotg. für alle ganzen Grade des Winkels;
8) Fünfstellige Logarithmen der erwähnten trigonometrischen Funktionen, für Grade und Minuten;
9) den Werth des Sinus und Cosinus für die Minuten des ersten Grades;
10) Tafel der Faktoren aller Zahlen von 1 bis 10000, durch die man diese Zahlen leicht in ihre Faktoren trennen kann;
11) Formeln zur logarithmisch-trigonometrischen Lösung quadratischer und kubischer Gleichungen.

Diesen Tafeln nun sind Erläuterungen, und diese ziemlich ausführlich beigefügt. Dieselben umfassen folgende Punkte:

1) Von Logarithmen und Logarithmensystemen, Reihen zur Berechnung der Logarithmen, Logarithmentafeln und Einrichtung derselben (§ 1 – §. 23). Dazu nun möge nur bemerkt werden, daß die in §. 12 gegebene Ableitung der unendlichen Reihe für log. $(1+x)$ dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft nicht entspricht, da die Methode der unbestimmten Coeffizienten in solcher Allgemeinheit nicht angewendet werden darf. Zudem ist gar nicht angegeben, innerhalb welcher Gränzen die gefundene Reihe gelte. Ebenso wenig könnten wir der in §. 15 gebrauchten Methode der Entwicklung un-

sere Zustimmung geben. Man ist keineswegs berechtigt, die Möglichkeit einer Entwicklung nach steigenden Potenzen von x vorauszusetzen, dieselbe müßte vorerst erwiesen werden, was freilich auf diesem Wege und in diesem Stadium der Entwicklung des Schülers nicht leicht geschehen kann. Wir ziehen es vor, die Möglichkeit der Berechnung der Logarithmen durch Kettenbrüche zu zeigen, weitere Entwicklungen dem spätern Unterrichte überlassend.

2) Einrichtung und Berechnung der Gaußischen Tafeln (§. 24 — §. 37). Dazu haben wir nichts zu bemerken, da die Erklärung genügend und deutlich ist; nur hätten wir gewünscht, daß gezeigt worden wäre, warum die erste Colonne dieser Tafeln nur innerhalb der Gränzen ± 5 sich bewege; was freilich leicht zu finden ist, in Erläuterungen aber vielleicht doch an seinem Platze gewesen wäre.

3) Einrichtung und Gebrauch der Tafel für die Quadratzahlen (§. 28 bis 35). Anwendung derselben bei Bestimmungen vermittelst der Methode der kleinsten Quadrate. Die Erklärung ist genügend und vollständig.

4) Trigonometrische Formeln und Einrichtung der trigonometrischen Tafeln (§. 39—82). Dieser Theil der Erläuterungen umfaßt einen förmlichen Kursus der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Man findet nämlich daselbst, außer den einleitenden Bemerkungen, die Grundformeln der ebenen Trigonometrie, aus einer einzigen abgeleitet, Formeln für Berechnung des $\sin.(a+b)$, $\cos.(a+b)$ ebenfalls aus diesen Formeln abgeleitet; für $\cos.\, n\,a$, $\sin.\, n\,a$; die unendlichen Reihen für $\sin.\, x$, $\cos.\, x$; die imaginären Ausdrücke für dieselben u. s. f. Endlich sind die Grundformeln der sphärischen Trigonometrie ebenfalls alle aus einer einzigen abgeleitet, die Gaußischen und Neperschen Formeln daraus entwickelt, die Cagnolische Gleichung, sowie auch die Formel für den Flächeninhalt eines sphärischen Dreiecks angegeben. Dazu bemerken wir, daß die in §. 50 gegebene Ableitung von $\sin.\, x$ und $\cos.\, x$ nicht strenge ist; denn man ist nie berechtigt, $n - 1 = n$, $n - 2 = n$ u. s. f. zu setzen, n mag sein, was es will. Eine strengere Ableitungsweise, die für den Elementar-Unterricht in der Trigonometrie passend wäre, gibt Grunert in seinem Archive (Thl. VI. S. 205). Die übrigen Ableitungen sind sehr interessant und lehrreich. Hätten wir übrigens eine entscheidende Stimme über alle dergleichen Erläuterungen, die den Logarithmentafeln beigesetzt werden, wir würden sie einfach auf eine Erläuterung und Gebrauchsanweisung der in der Sammlung enthaltenen Tafeln beschränken; denn einerseits können theoretische Erläuterungen doch nie in der Vollständigkeit gegeben werden, die ein Lehrbuch erreichen kann, das doch wohl ein Jeder, der solche Tafeln gebrauchen will, kennt; anderseits erhöhen sie den Umfang des Buches und also auch den Preis, ja, wenn man den Raum doch ausfüllen wollte, so könnte dies zweckmäßiger durch gewiß nützlichere Gegenstände geschehen. Dahin gehörte etwa eine Sammlung von Formeln der analytischen Trigonometrie, aber ohne Erläuterungen, Tafel der Primzahlen bis zu einer gewissen Gränze; Erweiterung der zehnten Tafel bis z. B. 100000; die Tafeln für barometrische

Höhenmessungen, wie sie sich z. B. in den Stampfer'schen Tafeln (Wien 1846. Dritte Aufl.) finden; Tafeln zur Berechnung der Schallgeschwindigkeit, der Ausdehnung der Körper durch die Wärme und der Expansivkraft des Wasserdampfes, die sich ebenfalls in den erwähnten Stampfer'schen Tafeln befinden, und um so interessanter wären, als gemeiniglich der Lehrer der Mathematik auch Lehrer der Physik ist. Tafeln zur Vergleichung der verschiedenen Masse u. s. f. würden auch nicht an der unrechten Stelle sein. Wollte man aber solche Tafeln nicht beifügen, so würde dadurch gewiß der Preis ermäßigt, was immerhin in Betracht zu ziehen ist.

Uebrigens können die vorliegenden Tafeln wegen ihres schönen Druckes, ihres wohlfeilen Preises (54 kr. gebunden) neben ihrer Nützlichkeit zur Anschaffung, besonders in Schulen vor vielen andern empfohlen werden, und Herr Dr. August hat durch ihre Herausgabe die Lehrer von Mittelschulen sich gewiß zu Dank verpflichtet. Bei einer künftigen Ausgabe wären ja, wenn der Herr Herausgeber damit einverstanden sein sollte, vielleicht Aenderungen anwendbar.

Sinsheim. Dr. J. Pienger.

7.

Rechenbuch für Gewerbsleute, oder Anleitung, Aufgaben aus den Werkstätten der Handwerker vermittelst der Decimalbrüche zu berechnen, von Präceptor Abel, Lehrer an der Stuttgarter Real- und Sonntags-Gewerbeschule. Mit eingedruckten Figuren. gr. 8. 8 Bogen. Stuttgart, Verlag von Ebner und Seubert. 1847. Preis 40 kr.

Um dieses Werkchen richtig zu beurtheilen, muß man vor Allem den Stand einer Sonntags-Gewerbeschule ins Auge fassen. Die Schüler kommen meist aus der Volksschule, also ohne mathematische Vorkenntnisse. Manche bringen einige Bekanntschaft mit der Lehre von den gemeinen Brüchen mit, Viele auch nicht, die Wenigsten sind mit Dezimalbrüchen bekannt. Nun ist es aber gewiß, daß eben die Dezimalbrüche beim Rechnen überhaupt und bei Aufgaben aus der berechnenden Geometrie insbesondere entschiedene Vortheile darbieten, ja bei letzteren oft sogar unerläßlich sind. Darum wählte der Verf zu seinen Aufgaben durchaus die Dezimalbrüche, die, wie er in der Vorrede sagt, „als unentbehrliches Hilfsmittel bei den meisten Berechnungen der Handwerker alle Beachtung verdienen, und die noch immer nicht so allgemein bekannt sind, als sie es ihrer Nützlichkeit und leichten Faßlichkeit wegen zu sein verdienen. Diese in einer leicht verständlichen Sprache, mit steter Beziehung auf die besonderen Fälle des gewerblichen Lebens darzustellen und sie auf diese Weise den jungen Leuten des Handwerkerstandes begreiflich und möglichst nutzbringend zu machen, war das vorzüglichste Streben des Verfassers."

Der Gang nun, welchen derselbe bei seiner Arbeit eingeschlagen hat,

unterscheidet sich von den in den meisten arithmetischen Lehrbüchern entwickelten Methoden vorzugsweise durch seine rein praktische Richtung. Anstatt nämlich seinen Stoff, wie dies gewöhnlich geschieht, in systematischer Ordnung durchaus theoretisch abzuhandeln und den praktischen Theil nur als Beigabe folgen zu lassen, ist hier von dem ersten Schritte an auf praktische Anwendung Rücksicht genommen. Nach einer kurzen, aber anschaulichen Darstellung des Dekadensystems und einer darauf gegründeten Definition der Entstehung und Bedeutung der Dezimalbrüche wird die Verwandlung gewöhnlicher Brüche in Dezimalbrüche, die Arten dieser und ihre Reduktion in gewöhnliche Brüche gezeigt und hier schon eine Anzahl praktischer Beispiele eingereiht. Hierauf folgen die verschiedenen Rechnungsarten der Dezimalbrüche und zwar zuerst das Addiren, wobei zugleich das Nöthige über Längen-, Flächen- und Körpermaße gesagt wird. — Dann das Subtrahiren überall mit einer reichen Auswahl von Beispielen aus dem Leben. In die Lehre von der Multiplikation ist die Flächen- und Körperberechnung eingewoben; sämmtliche geradlinige Flächen, der Kreis, seine Anwendung auf Bogenfenster u. s. w., so wie die prismatischen, pyramidalischen und cylinderförmigen Körper, das runde und das Ovalfaß, der Kegel und die Kugel finden hier ihre Erledigung. Ueberall gehen die geometrischen Definitionen voran, und vorzüglich saubere Figuren, worunter wir namentlich die Bogenfenster und einige Fässer herausheben, erleichtern die Anschauung auf eine höchst anerkennenswerthe Weise.

An die Division reihen sich einige sehr brauchbare Tabellen über Reduktionen von Längen-, Flächen- und Körpermaßen, sowie eine Uebersicht der deutschen und außerdeutschen Gold- und Silbermünzen an. —

Auch eine Abhandlung über die Quadrat- und Kubikwurzeln hat der Verf. beigefügt und dieselbe mit passenden Beispielen begleitet. — Außer den circa dritthalbhundert Aufgaben, welche in das Werkchen verflochten sind, gibt ein besonderer Anhang deren noch 156 auf das Vorangegangene gegründet und fast ohne Ausnahme aus den Werkstätten geholt, so daß die ganze Anzahl derselben sich nahezu auf 400 beläuft.

Einer besonderen Erwähnung werth erscheint uns die große, dem Werke angehängte Tabelle, welche rein und pünktlich gearbeitet, verschiedene Längenfuße in natürlicher Größe mit entsprechender Eintheilung darstellt. Die Zusammenstellung dieser Maaße ist nicht nur für die Anschauung und Vergleichung von großem Werthe, sondern muß Geschäftsleuten, welchen es oft schwer werden dürfte, in vorkommenden Fällen Rath und Belehrung zu erhalten, höchst willkommen sein, zumal da Ref. im Stande ist, die Versicherung zu geben, daß der Verf. weder Mühe noch Kosten gescheut hat, sich in zweifelhaften Fällen, selbst durch Korrespondenz ins Ausland, die nöthigen Notizen für diese Tabelle aus der sichersten Quelle zu verschaffen. In der That, diese Tabelle sollte in keiner Werkstätte und in keiner Schule fehlen, und wird gewiß überall die gebührende Anerkennung finden.

Sollen wir nun nach dieser übersichtlichen Darstellung des Inhalts auch noch ein allgemeines Urtheil über dieses Werkchen aussprechen, so lau-

tet dasselbe dahin, daß es dem Verf. gelungen ist, für den von ihm bezeichneten Zweck etwas sehr Brauchbares geliefert zu haben, dessen hervorstechendster, aber auch empfehlenswerthester Zug die entschieden praktische Richtung ist.

Für Leute, wie unsre Sonntagsschulen sie haben, ist nur das Praktische brauchbar, und es ist bis jetzt an solchen Aufgaben eher Mangel als Ueberfluß. Mit Recht sagt deßhalb Herr Oberstudienrath Kapff, der das Werkchen mit einem empfehlenden Vorworte einführt, von diesen Aufgaben, „daß sie nicht auf dem trockenen Boden der Theorie, sondern vielmehr auf den verschiedenen Gebieten des praktischen und gewerblichen Lebens selbst entstanden sind.“ Er fährt fort:

„Der Verf. hat seine Aufgabe mit ebensoviel Unverdrossenheit als Glück „gelöst; er hat seinen Stoff in den Werkstätten der Schlosser, Schreiner, „Flaschner (Klempner), Glaser, Kupferschmiede u. s. w., so wie bei „Küfern, Gypsern, Steinhauern, Zimmerleuten und Maurern gesam„melt und — von manchen verständigen Meistern unterstützt — eine „Reihe von nahezu 400 Aufgaben methodisch geordnet, die nicht nur „von Lehrlingen und Gehülfen als Vorbereitung auf Prüfungen, son„dern gewiß auch von vielen Meistern mit Nutzen gebraucht werden „können.

„Alles, was der Gewerbsmann von der Flächen- und Körperberech„nung zu wissen nöthig hat, ist berücksichtigt, und ebenso enthält das „Buch eine faßliche Anleitung zur Ausziehung der Quadrat- und Ku„bikwurzel mit passenden Aufgaben.

„Da diese Sammlung einem wirklichen Bedürfniß der Sonntags„und Gewerbeschulen abhilft, und da es den meisten Lehrern an solchen „Anstalten bei dem besten Willen häufig an Gelegenheit fehlt, sich „brauchbare Aufgaben aus den Werkstätten zu verschaffen, so freut sich „der Unterzeichnete, hier ein Werk empfehlen zu können, das Lehrern „und Schülern die besten Dienste zu leisten im Stande ist, und das „er in recht vielen Händen wissen möchte.“

Schließlich erlauben wir uns, gegen den H. Verf. den Wunsch auszusprechen, er möchte bei einer nächsten Auflage, die wohl nicht in später Zeit nöthig werden dürfte, die Anzahl derjenigen Aufgaben, die nicht gerade der berechnenden Geometrie angehören, in einem weiteren Umfang aufnehmen, als er es bereits gethan hat, weil der Gewerbsmann doch nicht selten in die Lage kommt, Aufgaben über Zins-, Gesellschafts- u. dgl. Rechnungen lösen zu sollen. Dankenswerth wäre es ferner, wenn er zugleich in prägnanter Kürze auch die gewöhnlichen Brüche durchführte. — Ebenso möchten wir ihm die Frage zur Beachtung nahelegen, ob es — unbeschadet der praktischen Brauchbarkeit seines Buches — im Interesse einer leichteren Uebersichtlichkeit nicht vorzuziehen wäre, das Theoretische in kurzen, concisen Sätzen vorauszuschicken, so daß das Verwandte und Zusammengehörige in ununterbrochener Reihenfolge zusammen gestellt wäre und der Schüler sich ohne Schwierigkeit orientiren könnte. Es ist uns dies insbesondere bei der Behandlung des Quadrat- und Kubikwurzelausziehens fühlbar geworden, wo

bei dem gewählten Wege ein und dasselbe mehr als einmal ausgesprochen und dadurch das Ganze zu einer Breite anwachsen mußte, die wenigstens der Verständlichkeit nicht Vorschub leistet. Bei einer solchen compendiöseren Behandlung dürfte sich dann wohl soviel Raum erübrigen lassen, daß die oben gewünschten weiteren Beigaben die nächste Auflage nicht wesentlich vergrößern würden. — Ferner haben wir die Berechnung der geometrischen Figuren ungern die mathematischen Formeln vermißt, deren Nutzen und praktischen Werth wir nicht nur überhaupt hoch anschlagen, sondern von welchen wir auch glauben, daß sie mit einigem Geschicke von Seite des Lehrers auch dem Laien in der Mathematik verständlich gemacht werden können.

Schließlich erwähnen wir noch die treffliche äußere Ausstattung des Werkchens, welche der Verlagshandlung zur Ehre und Empfehlung gereicht. Auch ist bei den wirklich schön gezeichneten Figuren und den großen Tabellen über die verschiedenen Längenmaaße der Preis des brochirten Buches billig zu nennen. 3—n.

8.

Praktische Anleitung zur Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen. Bearbeitet von einem Vereine von Lehrern und herausgegeben von Dr. E. Schaumann, Direktor der Realschule zu Offenbach. Offenbach 1847. Verlag von Ernst Heinemann.

Dieses Werkchen ist laut der Vorerinnerung bestimmt für die Hand der Schüler zunächst in Volksschulen, und soll einestheils das Diktiren oder die mündliche Mittheilung von Mustern ersparen, anderntheils dem Zwecke des Unterrichts bei Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen besser entsprechen, als ähnliche Sammlungen der Art, die entweder ihre Forderung zu hoch spannen, oder in den Mustern fade und läppisch, daher für späteren Gebrauch untauglich seien.

Es beginnt mit einer kurzen praktischen Anleitung zur Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen und den nöthigen Bemerkungen über das Aeussere derselben; der eigentliche Inhalt zerfällt in folgende Abschnitte: 1) Briefe von 20 verschiedenen Arten, 24 Seiten umfassend. Jeder Art von Briefen geht eine kurze Erklärung über das Wesentliche derselben voraus, dann folgen 2 bis 3 Musteraufsätze und endlich sind 2—9 Aufgaben in lateinischer Schrift, meist ohne besondere Andeutung für die Ausführung beigegeben. Ganz auf dieselbe Weise sind 2) die Geschäftsaufsätze (7 Arten auf 14 Seiten, behandelt. — Was der Titel verspricht, leistet die Schrift auf beifallswerthe Weise. Die Musteraufsätze sind recht passend aus dem Leben gewählt, der Styl ist natürlich und fließend, der Umfang mäßig, und die Aufgaben bieten für zwei Jahreskurse hinreichenden Stoff; daher kann das Büchlein den Lehrern an Real- und Volksschulen mit Recht zur Einführung in ihren Anstalten empfohlen werden. W.

9.

J. Annegarn, Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene. Dritte, von einem katholischen Geistlichen bedeutend erweiterte und verbesserte Ausgabe. 7 Theile. Münster, bei Theissing, 1845.

Desselben Weltgeschichte für die katholische Jugend, in einen vollständigen Auszug gebracht vom Verf. selbst. Dritte rc. Ausgabe. Ebd. 1845. (517 S. gr. 8.)

Der als Prof. der Kirchengeschichte zu Braunsberg verstorbene Annegarn hat in den Jahren 1827—29 das erstere Werk erscheinen lassen, und im Jahr 1835 den Auszug bearbeitet, der zunächst für höhere kath. Bürgerschulen, Töchterschulen rc. bestimmt war. Bald folgte eine zweite Auflage, vom größeren Werk 1832, vom Auszug 1839. Annegarn war hauptsächlich Beckern gefolgt und hatte in der katholisirenden Tendenz viele Mäßigung bewiesen. Der größte Theil der Arbeit ist eigentlich eine katholische Ueberarbeitung Beckers, hie und da mit besondern Zügen aus Spezialgeschichten oder Chroniken vermehrt. Der neue Herausgeber ist aber mit der früheren Richtung des Buches nicht einverstanden, er macht dem Verf. sogar den Vorwurf, daß er vom Mittelalter zu sehr die Schattenseiten hervorgehoben habe, und spricht offen als sein Ziel bei der Bearbeitung dieser Weltgeschichte aus: „die Verherrlichung der katholischen Kirche."

Es ist nicht zu läugnen, die Absicht, das Buch in dieser Richtung zu modificiren, ist ihm gelungen, aber leider nicht zum Vortheil des Buches. Wir meinen damit nicht etwa die Abschätzung des Heidenthums (Thl III., S. 191 ff.), die noch billig ist, oder die Vertheidigung des Mittelalters nach Hurter und meist mit dessen Worten; aber die Darstellung der neuesten Ereignisse, die eigene Zuthat des Herausgebers, ist ganz im Geist der historisch-politischen Blätter, die ja nun doch ihre Glanzzeit in München überlebt haben, abgefaßt. Die Reformation ist, wenn man von Einzelnheiten absieht, z. B. der „siegreichen" Disputation des Dr. Eck in Leipzig gegen Luther u. dgl., sogar mit Unparteilichkeit dargestellt, und es muß auch den Protestanten interessiren, die Sache von der andern Seite dargestellt zu sehen, so lange dabei das historische Interesse noch vorwaltet, wie es bei Annegarn der Fall war; die Pariser Bluthochzeit wird blos von der Kirche wegzuwälzen gesucht und theilweise auch die Schuld ihrer Urheber in etwas verringert, die Gräuel selbst sind getreu geschildert, wie in der ersten Auflage und bei Becker; aber der letzte Abschnitt, „die neuesten kirchlichen Ereignisse" ist theils Apotheose des Erzbischofs Droste-Vischering, theils Invective gegen den Deutschkatholicismus; beides gehört nicht in die Weltgeschichte. Auch sonst bemerkt man Zusätze, welche weder in der Auffassung noch in der Darstellung recht zum übrigen stimmen (im Auszug ist dies weit weniger der Fall), und deßwegen füglich hätten wegbleiben können.

Gleichwohl können wir beide Schriften, die eine als Lese-, die andere

als Lehrbuch, weil es denn einmal eine besondere katholische und wiederum eine protestantische Weltgeschichte geben soll, allen katholischen Anstalten empfehlen, weil seine Grundlage wirklich gut und die Erzählung fast durchgehends anziehend ist. Schn.

10.

The dramatical works of Dr. Oliver Goldsmith, author of the Vicar of Wakefield. Zum Selbst- und Privatunterricht so wie zum Schulgebrauch, mit verdeutschenden und phraseologischen Noten 2c. von Dr. H. M. Melford, Lector und Lehrer der neueren Sprachen an der Universität Göttingen. Braunschweig, bei Westermann, 1846.

Wer kennt nicht den Vicar of Wakefield? Die anmuthige Einfachheit der Erzählung und die sittliche Reinheit dieser Idylle scheint den Verfasser eigentlich zum Schriftsteller für die Schule zu machen. Es ist daher wohl kein übler Gedanke, auch seine zwei (einzigen) dramatischen Stücke für die englisch-lernende Jugend zu bearbeiten, vorausgesetzt, daß Herr Dr. Melford selbst diese Arbeit nur für die reifere Jugend bestimmt hat. Die übrigen Werke Goldsmiths, die Gedichte ausgenommen, theils historischen, theils politischen Inhalts eignen sich weniger zu diesem Zweck.

Die beiden Stücke sind: „der Gutmüthige" (the good-natured man) und „Sie läßt sich herab, zu erobern" (she stoops to conquer). Der Held des ersteren ist ein junger Mensch, der alle Welt lieb hat, Alles verschenkt und sich selbst so ganz vergißt, daß er nicht nur unnatürlich, sondern widernatürlich erscheint; ihm gegenüber ein geldgieriger Vormund, der die reiche Mündel seinem Sohn verschaffen möchte; der Sohn sorgt aber selbst für sich, er führt die Braut unter dem Namen der Schwester, die er nach langer Abwesenheit nach Hause bringen sollte, ins Vaterhaus, wodurch eine artige Verwicklung entsteht, die der Gutmüthige lösen hilft. Doch ist das Stück schon ziemlich altmodisch und daher nicht gerade geschmackbildend, dabei enthält es Anspielungen, die für damalige Zeit witzig waren, für die Jugend aber, die noch wenig gelesen, unverständlich sind. Das zweite dagegen ist voll guten Humors: Ein von der allzu zärtlichen Mutter verzogener Knabe macht sich mit zwei verirrten Reisenden den Spaß, ihnen sein väterliches Haus, in dem sie, der Eine als Freier, der Andere als Gast, erwartet werden, als einen comfortabeln Gasthof zu bezeichnen, wodurch der Leser in immer steigende Heiterkeit versetzt wird, indem die Verwicklungen sich artig lösen. Die Charakterschilderungen sind trefflich, und das Ganze anziehend; und wenn auch, wie in allen Lustspielen, Amor die Hauptrolle spielt, so ist doch die Lectüre dieses Stücks für die Jugend weniger bedenklich, als die des ersteren.

Die Noten erleichtern das Lesen sehr, die Bemerkungen sind zweckmäßig und dürften nur ausführlicher sein, da sich nicht erwarten läßt, daß Jeder, der diese Ausgabe gebrauchen will, auch die „Vereinfachte Sprachlehre" und das „Synonymische Handwörterbuch" des Herausgebers besitze oder sich anschaffen möge. — h.

Die im vorigen Heft versprochene Fortsetzung der Uebersicht über die neusten geographischen Hülfsmittel, so wie der Schluß des Artikels von Herrn Dr. Nagel, konnten keinen Raum mehr finden und folgen deßhalb im vierten Heft.

III. Berichte.

Erinnerungen an die philologisch-pädagogischen Uebungs-Anstalten der ehemaligen Universität Wittenberg unter Lobeck und Pölitz.

Die nachfolgenden Erinnerungen stammen aus den letzten Jahren 1810 bis 1813, wo ich mein akademisches Triennium dort absolvirte. Zu einer Zeit, wo man das einseitige Wissen und Hören der Studirenden mit dem Schreiben, Sprechen und Können gern wieder gehörig paaren * möchte,

* Bei dem vielen Hin- und Herreden über die dialogische Methode, welche der Minister Eichhorn auf den preuß. Universitäten eingeführt wünschte, ist es ganz übersehen worden, daß diesen Vorschlag der verstorbene Oberhofprediger Dr. Franz Theremin zu Berlin in seiner Schrift „über Universitäten“ (Berlin 1836) zuerst gethan hat. Vgl. meine Beiträge f. Verf. u. Verwalt. d. Gymn. Bd. 3, S. 264 f. (Weilbg. 1836), wo ich demselben in so fern vollkommen beistimmte, als ich die Practica der alten guten Zeit jetzt auf unseren Universitäten in der früheren Ausdehnung und Mannigfaltigkeit vermißte und noch immer vermisse. Freilich die Zahl von 1500 bis 1800 Studenten stellt schon äusserlich unbezwingbare Hindernisse entgegen, während ehedem die vielen kleinen jetzt aufgehobenen Universitäten dafür recht segensreich wirkten und wirken konnten mit 300 bis 500 Studenten. Der Kern der dialogischen Methode ist unbestreitbar wahr und heilsam; nur muß sie nicht in die Vorlesungen, sondern neben dieselben gelegt werden. In diesem Accente liegt der Unterschied der Gymnasien und der Universitäten. In die ersteren gehört das Erotematische, in die letzteren das Akroamatische. Eine Nöthigung der Universitäts-Studenten zur Theilnahme an dialogischen practischen Uebungen ihres Faches wird für Bessere und Strebsame kaum nöthig sein, da sie selbst dahin neigen; für Andere dagegen bleibt sie höchst wünschenswerth. Gleiches möchte von den Professoren selbst gelten. Die „genetische Lehrmethode“, welche Mager neulich ausführlich entwickelt hat (Zürich 1846) für Gymnasien und Realschulen, gehört auch, nur in anderer Weise, auf die Universitäten, und wurde in größter Virtuosität von Schleiermacher angewendet. Vgl. des Seminar Directors Diesterweg „Vortrag über Schleiermachers Lehrmethode“ (Berl. 1834). Das Wesentlichste daraus gab ich in meinen Beiträgen für die Verf. u. Verw. d. Gymn., Heft 3, S. 278 ff., um das wahre Lebensprincip der Gymnasien dadurch zugleich hervorzuheben und zu weiterer Anwendung anzuregen. Daß dies ein ganzes Jahrzehnd später in gründlicherer Weise und vollerer Ausdehnung geschah, kann mir nur zur Befriedigung gereichen. Diesterwegs Vortrag empfiehlt sich aber noch heute

ziemt es wohl, ein dankbares Andenken an solche Männer und Anstalten zu erneuern, welche schon ehedem, sei es in Folge alter Tradition oder eines richtigern Gefühls von den wahren Bedürfnissen ihrer Zuhörer, wenn auch in beschränkten Kreisen und mit geringen Mitteln, doch mit hingebender Liebe und Ausdauer, unter lauter Anerkennung ihres Landes, segensreiche Erfolge hervorriefen. Die beiden sächsischen Universitäten zu Leipzig und Wittenberg, wovon jede, nach den verschiedenen Mitteln ihrer alten Stiftungen Jahrhunderte hindurch Tüchtiges leisteten, haben aus alter Zeit ihre sogenannten Practica (Disputatorien, Conversatorien, Repetitorien, Examinatorien rc.) bis in die neueste bewahrt. Es war Etwas, was sich von selbst verstand, was von dem Wesen eines Universitätslehrers, älteren oder jüngeren, unzertrennlich schien, folglich auch sogar ein Ehrenpunkt, daß alle Professoren und Privat-Docenten einen kleinen Kreis von Zuhörern zu näherem, wissenschaftlichen Umgange um sich hatten, wenigstens sogenannte Disputations-Gesellschaften. Ja die Studenten selbst wieder unter sich hatten besondere Vereine für ihre Fächer, z. B. philosophische Disputationen, philologische Lectüre und Ausarbeitungen aller Art, und Mancher nahm an disparaten Gegenständen Theil, zur Wehr gegen Einseitigkeit und Verknöcherung in der Besonderheit. Sogar auf den Klosterschulen (Meißen, Grimma, Pforta) hatte fast jeder Lehrer nicht nur einen Famulus unter den obersten Schülern, sondern auch eine ausgewählte Privat-Disputationsgesellschaft zu freiem Eintritt, ausser der öffentlichen Stunde dafür in Prima. Bezahlt wurde von den Theilnehmern an die Professoren in der Regel Nichts, selten Etwas, und dieses Etwas war immer nur ein Weniges.

Aber Disputiren, natürlich nur in lateinischer Sprache, war das Element der sächsischen Klosterschulen und Universitäten nach Luthers Spruche: „Lasset die Geister auf einander platzen." Im Disputiren zeigte sich freilich das Horazische Sapere et fari in vollster Ausdehnung, und es bestanden auch die pflichtmäßigen specimina eruditionis, welche die Inhaber öffentlicher Stipendien von Zeit zu Zeit bringen mußten, ausser eigentlichen, aber weder in Form noch Materie strengen, Prüfungen in schriftlichen extemporirten lateinischen Uebungen und öffentlichen lateinischen Disputationen bei allen Fakultäten. Das Doctorat mußte überall durch öffentliche Disputationen über gedruckte lateinische Abhandlungen erworben werden. Die Philologie hatte in Sachsen noch kein abgesondertes Feld, sondern mußte sich, selbst bis auf die neueste Zeit, gefallen lassen, in der philosophischen und theologischen Fakultät ein getheiltes Unterkommen zu suchen. Lebendiger Trieb der Betheiligten ersetzte die vom Staate theils spärlich, theils gar nicht dargebotenen Mittel. Nur Leipzig hatte, aber auch durch Privatneigung unter Gottfr. Hermann eine griechische Gesellschaft, unter Ch. D. Beck ein philologisches Seminarium* gegründet, nach dem Vor-

...m so mehr zur Beherzigung, je weniger er bekannt und erkannt worden zu sein scheint für wahrhafte Lehrerbildung. Vgl. meinen Aufsatz über Bildung der Gymnasiallehrer in der Darmstädter Gymnasial-Zeitung v. 1841. Nr. 5, 6, 7.

* Vgl. dessen Schrift de consiliis et rationibus seminarii philologici, inaugurandi

gange von Jena und Göttingen.* Beiden hatte die Regierung einige Stipendien für die Mitglieder bewilliget. In Wittenberg bestand dafür bis zur Auflösung der Universität** im Jahr 1813 gar Nichts, als das akademische Seminarium von Pölitz ohne alle Stipendien, blos öffentlich genehmiget. Es wollte, und will zum Theil noch jetzt nicht blos in Deutschland, schon viel sagen, wenn man nur die polizeiliche Erlaubniß von den Regierungen erhält, eine vernünftige und allgemeine nützliche Idee ins Werk zu setzen, wobei die Unternehmer vielleicht noch obenein Kraft, Zeit und Geld zusetzen. Auch Dinter, später in Königsberg, begann sein Schullehrer-Seminarium in Sachsen als Privatanstalt.

Der Name des „akademischen Seminariums" war, genau genommen, durch zu große Unbestimmtheit fast Nichts sagend; die deutlich vorliegende Tendenz war aber eine theoretisch-practische didactische Uebungsanstalt für künftige Theologen und Philologen. An zwei Tagen wöchentlich waren zwei Stunden dafür bestimmt. Eigentliche Philologie wurde dort nicht getrieben. Der Präses war ihr selbst fremd, ersetzte diesen Mangel aber mehrfach durch anderweitige vielseitige Kenntnisse, zunächst im historischen, dann auch im ästhetischen, deutschsprachlichen, philosophischen und theologischen Fache, wie seine zahlreichen Druckschriften bezeugen. Die Zahl der ordentlichen Mitglieder betrug zwanzig, die Zahl der außerordentlichen, oder bloßen Zuhörer, war unbestimmt; ältere, die das eigentliche akademische Triennium überschritten hatten, waren Ehrenmitglieder, aber thätig.

Die theoretischen Arbeiten bestanden aus allerlei Aufgaben, welche gewöhnlich auf der Stelle gefertiget wurden, meist Predigtentwürfe über Texte mit scharfer logischer Gliederung, in Reinhards Weise, zu großem Nutzen für Denk- und Styl-Fertigkeit. Dann hatte jedes Mitglied eine deutsche Abhandlung über einen beliebigen literarischen Gegenstand zu fertigen, welcher bei den übrigen zu mündlicher Censur auf bestimmte Tage cursirte. Auch freie mündliche Vorträge über wissenschaftliche Gegenstände auf dem

---

reg. seminarii phil. Lips causa scr. Leipz. 1809. 8vo. pp. 71. In neuerer Zeit ist die griechische Gesellschaft mit dem philologischen Seminarium verschmolzen worden. Vergl. die Acta societ. Aus Köchlys Schriften ersieht man aber, daß die didactische und pädagogische Seite daselbst noch keine gehörige Berücksichtigung gefunden hat. Von anderer Seite bin ich aber gehörig unterrichtet, daß das Königl. Staatsministerium schon früher dafür die besten Absichten hatte, aber auf unerwartete Hindernisse stieß.

* Das Göttinger philologische Seminar wurde im Jahr 1736 begründet. Vgl. J. M. Gesners Programm daruber in dessen Opusc. V. I p. 59 ff. Die preiswürdige Stiftung Münchhausens hat neulichst der Prof. K. F. Hermann durch Anschluß eines practischen Theiles nutzbarer zu machen gesucht. Die mir gefälligst mitgetheilte gedruckte Nachricht darüber habe ich in Magers pädag. Revue v. 1846. Oktob. S. 129 ff. wieder abdrucken lassen zur Verbreitung der wohlgemeinten Absichten und Einrichtungen. Anfangs war 1736 der Ausdruck seminarium scholasticum von der Behörde gebraucht, von Gesner aber allmählig philologicum stillschweigend adoptirt worden.

** Gedike's practische Anstalt fand auf der neu gegründeten Universität zu Berlin eine Fortsetzung und Erweiterung durch das Königl. Seminarium für gelehrte Schulen, wofür eine Instruction in 21 Paragraphen unter dem 26. Aug. 1817 vom Departement des Cultus und öffentlichen Unterrichtes im Ministerio des Innern (v. Schuckmann) in Folio erschien und allerdings auch die practische Seite für Didactik und Pädagogik enthält.

Katheder wurden gehalten, wobei die Wahl aus dem besonderen eigenen Studienkreise gleichfalls frei blieb, um den Inhalt nicht zu beengen, da es zunächst auf Form des Vortrags abgesehen war. Aeußerlich gestattet wurde dabei nur ein Octavblättchen, mit wenigen einzelnen Daten zur Unterstützung des Gedächtnisses. Pölitz hielt bekanntlich alle seine Vorlesungen ganz frei nach Compendien, und sprach flüssig und gewählt. Kein Wunder, wenn er seine Seminaristen darin sich selbst überlassen wollte. Ueber Alles wurde von den Mitgliedern eine eigene mündliche Censur geübt, der Reihe nach, so daß die Jüngsten begannen, weil sie muthmaßlich weniger bemerken konnten, wogegen man bei den Aelteren größere Schärfe voraussetzen durfte. Kamen intricate positive Dinge vor, die nicht in das eigene literarische Gebiet des Präses fielen, so hatte er dessen niemals das entfernteste Hehl, und gewann dadurch augenscheinlich mehr an Achtung, als wenn er seichte Ausflüchte gesucht hätte.

Die praktischen Uebungen geschahen durch mündliche Prüfungen, welche einzelne Mitglieder nach fester Reihe mit einer Anzahl von dazu beorderten Schülern des städtischen Gymnasiums hielten. Der Gegenstand war ebenfalls frei, mußte aber vorher dem Präses mitgetheilt werden. Die Censur wurde auf gleiche Weise mündlich von den Mitseminaristen der Reihe nach, in der Regel mit scharfer Aufmerksamkeit für Inhalt und Form, in weitester Ausdehnung geübt, nachdem die Schüler weggegangen waren. Der Präses war zugleich für alle Vorkommenheiten moderator. Es ist klar, daß eine Einrichtung, wo die Rolle des Censirten und des Censirenden häufig wechselt, und wo Jeder sich sorgfältig hütete, irgend eine Blöße zu geben, welche nie ohne Rüge bleiben konnte, da so viele Augen und Ohren den Stoff zu ihren Censuren theils leicht wahrnehmen konnten, theils geflissentlich aufsuchen mußten, um ihren Pflichten zu genügen, weit durchgreifender und nachhaltiger wirkt, als blos literarische Bücherstudien über Methodik.

Bezahlt wurde Nichts; vielmehr hatten die Seminaristen noch obenein freie und unentgeldliche Benutzung der reichhaltigen Bibliothek des Professors Pölitz, die er, später nach Leipzig berufen, nach seinem Tode der Stadt und Universität als Legat, unter Verwaltung eines besonderen Bibliothekars, mit eigenen Stiftungen für historische Studien, vermachte.

Bei verschiedenen Veranlassungen erschienen wohl auch einzelne Druckschriften der Seminaristen, z. B. von Spitzner (gestorben als Rector des Gymnasiums zu Wittenberg) über Appollonius Rhodius, von L. D. Cramer (gestorben als Professor der Theologie zu Leipzig) über den Mysticismus in der Philosophie. Auch A. Weichert (gest. als Rector der Fürstenschule zu Grimma) war Mitglied. Die Verwalter der politischen Stiftungen zu Leipzig werden über Einzelnes, was besonders zu den Personen gehört, nähere Aufschlüsse aus den zurückgelassenen Papieren ertheilen können.

Für Philologie bestand in Wittenberg Nichts. Dav. Ruhnken hatte zu seiner Zeit unter der persönlichen Leitung Ritters für Juris-

prudenz und altklassisches Studium sich vorgebildet *). Während meines Trienniums war Henrici (gest. 1816) Professor der römischen, und Raabe (gest. 1844 zu Halle) Professor der griechischen Literatur. Beide befriedigten die ehemaligen Fürstenschüler nicht, die schon Tieferes gewohnt waren; ihre Zuhörer bestanden meist aus Zöglingen der damals noch zahlreichen lateinischen Stadtschulen von zweifelhaftem Rufe und Erfolge. Lobeck, aus der Leipziger Schule G. Hermanns, durch seine Ausgabe vom Ajax des Sophokles und Programme und Recensionen über mythologische Gegenstände bereits hinreichend bewährt, war ausserordentlicher Professor der Alterthümer. An seine Vorlesungen schlossen wir ** uns zunächst an, und baten ihn, unter seiner Leitung eine rein philologische Disputationsgesellschaft über geschriebene Abhandlungen privatim einrichten zu dürfen. Der arbeitsame Mann, der die gelehrte Welt vielfach zu bedenken und zu bedienen hatte, wie seine späteren Schriften gezeigt haben, wovon wir manchen Vorgeschmack erhielten, gestattete dies uns bereitwillig. Alles geschah natürlich gratis, und die einzige Belohnung für seine Bemühungen war, daß es mit Früchten geschah, wie denn gewiß auch alle Theilnehmer eine lebenslängliche Dankbarkeit *** ihm dafür bewahren, und in ihren Kreisen ebenfalls allerlei Unterstützungen ihren eigenen Schülern, materielle und immaterielle werden haben zugehen lassen. Von Lobeck dachten und sagten wir: Unus homo nobis. — Sollten ihm diese Blätter im hohen Norden zu Gesicht kommen, so möge er der vergangenen Zeiten, aus welchen schon mehrere seiner Schüler vor ihm ad patres abierunt, in gewohnter Freundlichkeit gedenken.

Die Nebenfächer der Philologie, wie Geschichte und Aesthetik, deutsche Sprache und Literatur, wurden von Pölitz repräsentirt, welcher eigentlich nur Professor der Geschichte war. Dazu gesellte sich Gruber (jetzt in Halle) als nomineller Professor der historischen Hülfswissenschaften, und bei

---

* Vgl. die Briefe Beider in meiner Ausgabe der Opusc. Ruhnkenii.

** Es waren lauter Fürstenthümler von Meißen und Pforta: Lindemann, jetzt Rector des Gymnasiums zu Zittau, Müller, jetzt Rector des Klosters U. L. F. zu Magdeburg, Münnich, jetzt Professor zu Dresden, Nitzsch, jetzt Professor der Universität Kiel. Wir alle waren zugleich Mitglieder des akademischen Seminariums. — Spohn dagegen (gest. als Professor der Universität Leipzig) nahm weder an dem einen, noch an dem andern Theil; dagegen hatte ich tägliche gemeinsame Privatstudien des Griechischen mit ihm. Denn wir Alle arbeiteten mehr oder minder schon für die Zukunft Mancherlei aus, mit fester Tendenz.

*** Spitzner war kein Mitglied dieser Disputationsgesellschaft, aber hatte früher schon vielfachen persönlichen Umgang mit Lobeck. So geschah es, daß Spitzner zur Feier der Hochzeit Lobecks, bei seiner Berufung an Erfurdt's Stelle auf die Universität Königsberg, die Schrift de versu Graecorum heroico (Leipz. 1816) in Druck gab, und ich meine Abhandlung de media pentametri graeci syllaba anschloß, mit einem prologus epithalamius. War doch der Stoff theilweise unter Lobeck selbst schon behandelt worden. Die Recension, von G. Hermann selbst, in der Leipziger Literatur-Zeitung v. 1816, Nr. 249 u. 250 war uns erfreulich und ermunternd zugleich. Auch des trefflichen und kürzlich verstorbenen Fr. Jacobs Freundschaft erwarb ich mir dadurch, und dessen zahlreiche Briefe bis zum Tode verwahre ich als schätzbare κειμήλια einer anima purissima und als Zeugnisse eines Biedermannes in allerlei Angelegenheiten der gelehrten Welt, die mich näher oder ferner berührten.

ihm hörten wir allgemeine Literaturgeschichte und sogar indisches Alterthum und allgemeine Mythologie, woran vorher in Wittenberg wohl noch Niemand gedacht hatte. Diese Gegenstände hatten natürlich einen sehr kleinen Kreis von Zuhörern, für uns aber ein desto größeres Interesse, da wir selbst, wenn wir auch gewöhnliche Landprediger geworden wären, unserer praktischen und theoretischen Theologie gern eine möglichst breite Basis zu geben suchten, und das Ende einstweilen dem Himmel anheim stellten.

Angenehm war es uns auch, daß Winzer Vorlesungen über allgemeine akademische Hodegetik hielt, welche fleißig besucht wurden. Desgleichen über christliche Moral.

Die orientalischen Sprachen hatte Professor Anton zu lehren, fand aber ausser einem hebräischen fundamentale und rein exegetischen Stücken, welche auch die eigentlichen Theologen gaben, keine Zuhörer. Von Sanskrit und indogermanischen Studien war damals noch nicht die Rede in Wittenberg, so wenig als vom Altdeutschen.

Die Universitäts-Bibliothek wurde fleißig benützt, und es war uns keine geringe Freude, im Commentar des Eustachius zum Homer, damals noch durch keine neue Ausgabe zugänglich, schwelgen zu können. Auch Lobeck gab uns reichlich seine Bücher in die Hand, und in der Regel mit den fruchtbarsten Winken und Urtheilen. Letztere waren oft streng, aber wer von sich viel fordert und selbst viel leistet, begehrt von Andern Gleiches.

Die Philosophie, welche ungestraft nicht ignorirt werden kann, war damals in Wittenberg nur von Wenigen repräsentirt (Klotzsch, Scheu), zunächst Kantianismus, wie auch in Leipzig, vermählt mit dem theologischen Rationalismus. Neuere Richtungen (Fichte, Schelling, Hegel) lernten wir nicht kennen; sie wurden hie und da auf brüske Weise sogar in öffentlichen Vorlesungen persiflirt*. Das gab uns kein Genüge, sondern machte uns nur begieriger darnach. So baten wir denn den aus unsern Reihen eben in die Stufe der Docenten übergetretenen Dr. Gerlach (jetzt Professor in Halle), uns über Inhalt und Verlauf des neueren Systems besondere Vorlesungen zu halten, was auch geschah, wenn gleich die Zahl der Zuhörer gering war. Natürlich! Die Menge verlangte blos Psychologie und Logik, nach der seit Jahrhunderten beliebten und eingehaltenen

* Hat doch sogar Krug in seinem Wörterbuche der Philosophie, wo er die kleinsten Mutatiönchen und Modificatiönchen der einzelnen älteren Systeme wortreich dargelegt, über Hegel und sein System (wer sollte es glauben?) nur einige Zeilen Persiflage. Und solche Bücher, zum Unterrichte der Laien und der Jugend bestimmt, erleben wiederholte Auflagen! Ars non habet osorem nisi ignorantem. Man verlangt keinen Panegyrikus, aber doch eine getreue Darstellung zur Einsicht der Gegenstände in objectiver Beziehung. Und Krug galt nicht blos in seinem Lande als Philosoph und Kenner aller älteren und neueren Systeme! Sieht das nicht aus, als ob er eine Widerlegung nicht habe unternehmen können, da er nicht einmal eine Darstellung des Wesens aufzubringen vermochte? Es fehlte ihm dazu entweder an Intelligenz oder an Unpartheilichkeit, oder gar an beiden. Ohne Hegelianer zu sein, kann man für die Wissenschaft solche Grundsätze haben, oder muß sie vielmehr haben, wenn man nicht zu den unwissenschaftlichen Schreiern gehören will. Das Weitere gab ich hierüber in den Beiträgen z. Verf. u. Verw. d. Gymn., Hft. I. S. 281, Hft. 3. S. 247—258, S. 271 bis 280. Paränesen Bd. 2., Aufl. 2., S. 202—289.

Weise. „Zuerst collegium logicum!", wie Göthe sagt. Wir hatten aber keine andere Absicht, als reinen Wissensdrang. Ueber Pädagogik hatte Pölitz zwei Bände gegeben, jedoch nur in seiner Weise, d. h. nicht tief genug gehend aber doch praktisch umsichtig, wenn auch dem altklassischen Studium nicht eben sehr günstig. Indessen waren die Kriegsjahre 1811 und 1812 den Wissenschaften überhaupt nicht günstig, am wenigsten der Philosophie, da sie nicht zum Brodstudium gehört. Eine bedrohliche düstere Stimmung lag auf Deutschland, und wenn auch des jungen Körner kurze Anwesenheit im Jahr 1812 von Leipzig aus nicht ohne tiefere Absichten sein mochte, und auf die studirende Jugend des Königreichs Sachsen aus bekannten Gründen zur Zeit noch keine nachhaltige Wirkung zu irgend einer Demonstration haben konnte, so fühlte man doch die Bangigkeit schon allgemein, die am Vorabende großer Ereignisse zu herrschen pflegt in allen Verhältnissen. Den Kriegsnachrichten aus Rußland folgte bald der Rückzug des Vicekönigs von Italien durch Wittenberg mit dem kleinen Reste der großen Armee, und an diesem Tage wurde die Stadt von ihm zur Festung bestimmt und auf allen Seiten, wenn auch mit noch sehr schwachen Anfängen dazu eingerichtet. Ein allgemeines sauve qui peut entfernte Docenten und Studenten. *

Desto rühriger war die Theologie, wie denn das praktische Bedürfniß von jeher über die Fakultäten entschieden hat. Geschichte und Exegese, gemäßigter Rationalismus und Supernaturalismus, Homiletik und Polemik war in manchfachen Abstufungen vertreten durch Mich. Weber, Nitzsch d. ä., Schleusner, Schott, Winzer, Grubner, und selbst Schleiermachers Art fand in Nitzsch d. j. (neulich von Bonn nach Berlin berufen) schon damals auf sächsischem Boden einen denkenden Anhänger. Die Studirenden der Philologie, welche als solche noch gar keine Zukunft hatten, besuchten auch theologische Vorlesungen, und predigten wohl in den umliegenden Dorfkirchen, deren Pastoren solche Erleichterungen für sich nicht eben ungern sahen, und übten sich so mit und ohne Homiletik für moralisch religiöse Gegenstände in freiem Vortrage. Nach altem patriarchalischem Brauche stand nämlich jedem Studiosus der Theologie die Dorfkanzel offen, wenn nur der pastor loci zu ihm einiges Vertrauen hatte; weitere Garantie wurde nicht verlangt. Da in Sachsen nach gleichem Herkommen der Religionsunterricht von den Gymnasiallehrern selbst durch alle Klassen zu geben war, und von ihnen in der Schule die Vorbereitungsreden zu dem Genusse des Abendmahls gehalten wurden, welches Lehrer und Schüler gemeinsam meist vier Male im Jahre feierten, so war diese theologische Tinctur für die Philologie von nicht geringem, sondern sehr wesentlichem Nutzen. Es ist bekannt, daß Fr. Thiersch in München sein förmliches theologisches Candidaten-Examen bei dem Oberkonsistorio zu Dresden bestand. Darum nahm

* Ich habe die vierwöchentliche Blokade durch Russen und Preussen ausgehalten und ging erst am Morgen des 8. Apr. 1813, als die sämmtlichen Vorstädte von der französischen Besatzung zu ihrer bessern Vertheidigung planvoll abgebrannt wurden. Die Flamme sahen wir noch des Nachts viele Meilen weit aus der Entfernung.

er auch wohl in der bayrischen Kniebeugungsfrage öffentlich das Wort: denn Quo semel est imbuta recens, servabit odorem Testa diu. Philologen waren auch Mitglieder von wirklich theologischen Gesellschaften * in optima forma, repräsentirten aber immer unwillkührlich das freisinnigere Prinzip gegen starren Dogmatismus, nicht ohne Hinblick auf die starke Autorität der „Geständnisse", welche Reinhard, das Haupt der sächsischen Theologen, nach seinen Jugenderinnerungen und späteren ernsteren Studien damals in Druck gegeben hatte. Preußen hat in neuer Zeit, um die amtlich vollständig emancipirten Philologen mit der Theologie wieder näher zu verbinden, ihnen das Studium derselben, wenigstens den Besuch mehrerer theologischer Vorlesungen als Verbindlichkeit auferlegt, nachdem man sich überzeugt hat, daß die Ertheilung des Religionsunterrichtes in den Gymnasien von der Stadtgeistlichkeit mehrfache innere und äussere Inconvenienzen mit sich brachte, nicht immer zum Gedeihen der Sache selbst. Dadurch sind die Ansichten gerechtfertiget, die ich nach eigenen und fremden Erlebnissen hierüber aussprach, in den Paränesen Bd. I., Aufl. 2., S. 297 ff. und Vorrede zu der Sammlung von „christlich religiösen Anregungen" (Weilbg. 1837) Bd. I., Vorrede S. XIV. ff. Theologie und Philologie mögen, als absolute Wissenschaften, ihren gesonderten Weg gehen in vollster Freiheit, wie die Philosophie und alle Wissenschaften, welchen Namen sie immer haben, ohne die geringste Beschränkung und ohne vor irgend einem ihrer möglichen Resultate im Voraus zurückzutreten. Aber weder der Geistliche, noch der Gymnasiallehrer als solcher hat für sich nicht absolute Wissenschaft, sondern nur den Complex einer Berufswissenschaft für seinen speciellen Beruf, entlehnt aus mehreren, oft sehr verschiedenartigen Gebieten der reinen Wissenschaft, eine meist verkannte Wahrheit, welche gelegentlich nicht blos den Vorträgen über Encyclopädie der Wissenschaften und akademische Hodegetik sehr zu empfehlen sein dürfte, sondern Allen, welche über Bildung der Gymnasiallehrer, die nicht aus purer Philologie geformt werden können, sprechen und schreiben, oder wohl gar staatliche Verordnungen machen wollen. Insofern liegt etwas Wahres darin, wenn die Theologen gegen die jetzige totale Verweltlichung der Gymnasiallehrer ihre Stimme erheben, und für sie die frühere Verwandtschaft mit dem geistlichen Stande mehr oder minder zurück wünschen. Wenn man hierin nicht zu weit geht, und cum grano salis verfährt, läßt sich Nichts einwenden. Denn zugegeben, wie es allerdings geschehen muß nach der Natur der Sache, daß die Lehrer der obersten Gymnasialklassen wirkliche Fachlehrer sein müssen, um ihre Schüler befriedigen zu können, und in ihrer speciellen Wissenschaft auf der Höhe des Tages zu stehen haben, um über Form und Materie mit Leichtigkeit zu gebieten in Auswahl alles dessen, was für die betreffenden Klassen sich eignet, so kön-

* Eine anschauliche Darstellung solcher theologischen Disputationsgesellschaften, zunächst eben auf der Universität Wittenberg bei dem damaligen Professor der Theologie, nachmaligem Oberhofprediger Dr. Frz. Volkm. Reinhard, gab C. A. Böttiger in dessen Charakteristik (Dresd. 1816), welche ich in die Paränesen Bd. I., Aufl. 2., S. 194 aufgenommen und mit andern Nachweisungen über Disputations-Uebungen auf Gymnasien vermehrt habe.

nen sie doch nun und nimmer von dem dispensirt werden, was Didaktik und Pädagogik für ihr Amt fordert. Denn die reine Wissenschaft gehört in Form und Materie auf die Universität. Das Gymnasium fordert in beiden vielfache Modifikationen, welche nur die Gymnasial-Pädagogik nachweisen kann. Gibt es doch Beispiele, wo man selbst über allzugroße Verweltlichung der Personen akademischer Lehrer zu klagen hat, wenn auch ihre Wissenschaft eine rein weltliche sein sollte, in alter und neuer Zeit. Man braucht den Gymnasiallehrern keine Perücken und keinen schwarzen Chorrock oder Talar zu wünschen, wie er in England noch von Lehrern und Schülern getragen wird, da die Klosterschüler Sachsens ihre spanischen Schalaunen schon mit Anfange des jetzigen Jahrhunderts weggeworfen haben, während die Kreuzschüler zu Dresden und die Thomasschüler zu Leipzig ihre blauen Mäntel und dreieckigen Hüte, wenigstens als Choristen bei öffentlichen Gesängen auf den Straßen, länger beibehielten; aber es gibt Manches, was in dieser und jener äusserer Hinsicht zu wünschen bleibt, für Repräsentanten der Humanitäts-Wissenschaft und der höheren Bildung, zur Wehr gegen allerlei non-chalance in Wort und That, wenn auch die Gegenwart alles Formelle freier gestaltet im Vergleiche zu der alten Zeit, welcher man den Zopf mit Recht und doch auch oft theilweise mit Unrecht so freigebig vorwirft.

Wenn die vorstehenden Erinnerungen, welche zu manchen Nebenbetrachtungen und Vergleichungen Anlaß gaben, die nicht füglich alle unterdrückt werden konnten, bei jüngeren und älteren Lesern ein Gleiches hervorrufen, so ist ihr Zweck erreicht. Denn inspicere, tanquam in speculum, vitas omnium, nach Terentius, ist tröstlich und ermunternd zugleich, oft sogar lehrreich, wo nicht an sich, so doch durch die Anregung, die daraus kommt, für allerlei Prüfungen der Vergangenheit und Gegenwart, zur Gestaltung einer besseren Zukunft in besonnenem Fortschritte.

Idstein im Juni 1847.

Dr. Fr. Tr. Friedemann,
Herzoglich Nassauischer Oberschulrath.

Geschichte des Lyceums zu Heidelberg.

Zur Feier des 300jährigen Jubiläums dieser Anstalt schrieb der Prof. (jetzt alternirende Director) J. Fr. Hautz Lycei Heidelbergensis origines et progressus etc. etc. (Heidelb. ap. Mohr, 1846), eine aus den Quellen gezogene, mit zahlreichen Auszügen aus den Originalakten versehene Geschichte des gesammten sog. humanistischen Unterrichts in der berühmten Universitätsstadt während jener 300 Jahre, die besonders durch die vollständige Aufnahme der älteren Schulordnungen auch ein pädagogisches Interesse erhält, zugleich eine der gründlichsten literarhistorischen Arbeiten.

Druckfehler: S. 380, Z. 5 v. u. lies Exuberanz statt Exuteranz.

I. Abhandlungen.

Ueber die praktische Gestaltung des Begriffs der Realschule, mit besonderer Beziehung auf ihre theoretische Begründung durch Beger und Mager.

Von Rector Dr. Nagel in Ulm.

(Schluß des zweiten Artikels.)

Fragen wir nun, wie die im Bisherigen entwickelte Idee der Realschule realisirt werden kann, so kommen wir auf die Untersuchung über den Umfang der Realanstalt nach Klassen, also über ihren Anfangs- und Endpunkt und über die in denselben zu lehrenden Unterrichtsfächer. Der Raum gestattet uns nicht, hier, besonders in Betreff des letzteren Punktes, ins Detail einzugehen, und ich beschränke mich daher darauf, kurz anzudeuten, theils worin ich von Mager oder Beger glaube abweichen zu müssen, theils was etwa in dieser Beziehung besonders bei den württembergischen Schulen Gutes beibehalten oder Ungeeignetes abgeändert werden sollte.

Es ist die nothwendige Folge der aufgestellten Idee der Realschule, daß keine derartige Anstalt gedacht werden könne, welche mit dem vierzehnten Jahre abschließe, auch sagt Mager daher mit vollem Rechte: wenn wir den Zweck der Realschulen erwägen, so müssen wir zunächst die nur vierklassigen Realschulen (von 10—14 Jahren, wie z. B. im Großherzogthum Hessen, in manchen badischen Städten) fehlerhaft nennen — die Realschulen von noch weniger Klassen, oft mit nur Einem Lehrer, wie man sie in Württemberg, Nassau, in den Kantonen Zürich und Bern unter dem Namen Sekundarschulen, im Elsaß als école primaire

supérieure antrifft, kommen gar nicht in Betracht, da sie nicht höhere Schulen, sondern städtische Volksschulen sind. Solche vierklassige Realschulen brechen gerade da ab, wo der Unterricht für das Leben am fruchtbarsten wird. Die Schüler, welche nach Beendigung des vierjährigen Schulkursus unmittelbar zum Gewerbe übergehen, sind für höhere Gewerbe ganz und gar nicht vorgebildet; die andern, welche eine technische Anstalt beziehen, beginnen das Fachstudium zu einer Zeit, wo sie noch für ihre allgemeine Bildung arbeiten sollten, und die Folge davon ist, daß auch ihre Fachbildung meist nur eine oberflächliche, banausische bleibt.

Auch Beger stimmt damit überein, und will die Realschule nicht blos bis zum vollendeten sechszehnten Lebensjahre, sondern bis zur Vollendung des siebenzehnten oder achtzehnten Lebensjahrs ausgedehnt wissen; indem er außer obigen von Mager angeführten Gründen in dieser Einrichtung noch die weitern Vortheile findet, daß das Lernen und Ueben der Jugend hinreichende Zeit zu freierer Bewegung und ruhigerer Entwicklung erlange, während ein früherer Abschluß bei dem Streben, das einmal gesteckte Ziel doch zu erreichen, nothwendig eine schädliche Hast und Eile herbeiführen müsse, bei welcher vollkommene Verarbeitung des Lernens und Wissens kaum gestattet und erwartet werden könne, und Oberflächlichkeit, Lückenhaftigkeit, Einseitigkeit und Haltlosigkeit des Wissens und der Bildung fast nothwendige Folge seyen; daß ferner dabei allein zu sicherer Schonung und Förderung der geistigen und leiblichen Gesundheit, der Entwicklung und Kräftigung des Körpers die erforderliche Zeit gestattet werden könne.

Die eigentliche Realschule lassen ferner Beger und Mager mit dem zehnten Jahre beginnen, und indem sie beide auf Jahreskurse, als das einzige für höhere Schulanstalten Geeignete dringen, erhält Beger acht Klassen, Mager sechs. Indem beide die Klassen so bezeichnen, daß die erste Klasse nicht wie in Süddeutschland gewöhnlich ist, die unterste, sondern die höchste bedeutet, will Beger einen nach den verschiedenen Bedürfnissen der Zöglinge verhältnißmäßigen dreifachen Abschluß mit Kl. V, Kl. III und Kl. I., so daß die sich den niedern Gewerben Widmenden

oder der Mittel zu weiterer Ausbildung Entbehrenden die Anstalt mit dem Abschlusse von Kl. V., etwa mit dem 14—15. Jahre, verlassen, die aus der Anstalt unmittelbar ins praktische Leben als Kaufleute, Apotheker, Oekonomen 2c. Uebertretenden, den Kursus der III. Klasse zwischen dem 16—17. Jahre beenden, diejenigen aber, welche eine Akademie oder die Universität besuchen, auf Anstellung im Staatsdienste, beim Post-, Finanz-, Steuer-, Bergwesen u. s. w. Anspruch machen wollen, den Kursus der I. Klasse vollendet und die Maturitätsprüfung bestanden haben müssen.

Ob das Realgymnasium seine Wurzel noch weiter abwärts bis zur untersten Elementarbildung treiben müsse, läßt Beger vor der Hand dahin gestellt seyn, Mager hebt ausdrücklich als erste Elementarstufe der Realschule die Periode bis zum zehnten Jahre heraus, will aber ausdrücklich, daß der Unterricht für diese Periode Elementarunterricht sey, d. h. Kenntnisse aus dem concreten Natur- und Menschenleben, Zahl- und Raumverhältnisse als Abstraktionen vom Sinnlichen, und Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache weniger docire als exercire und einübe, dabei aber durchaus jede fremde Sprache noch ausschließe. Mager macht dabei besonders Württemberg den Vorwurf der für Leib und Seele gleich verderblichen Verfrühung des Unterrichts, die er dem ganzen Zusammenhange nach in dem allzufrühen Beginne einer fremden Sprache sucht.

Was zunächst den letzten Punkt betrifft, so liegt die Periode dieser Verfrühung, so weit sie etwa Württemberg besonders eigen war, hinter uns. Ich weiß wohl, daß früher in unsern Gymnasien der Unterricht im Lateinischen schon mit dem sechsten Jahre begonnen wurde; ja, daß manche Eltern glaubten, schon früher ihre Kinder in die lateinische Formenlehre einführen zu müssen. Ich glaube aber nicht, daß jetzt noch in Württemberg eine derartige Anstalt sich findet; in Ulm wenigstens findet für das Gymnasium und die Realschule eine gemeinschaftliche Elementarschule in zweijährigem Kurse statt, welche keinen Unterricht in einer fremden Sprache gibt, und erst nach zurückgelegtem achtem Lebensjahre treten die Schüler in eine der beiden höheren Anstalten, um dort das Französische oder das Lateinische zu beginnen.

Diese Einrichtung, mag sie vielleicht auch von einzelnen Pädagogen noch für eine Verfrühung gehalten werden, ist Württemberg nicht vorzugsweise eigen. Beinahe überall sonst ist es ebenso, wo den Anstalten die genügenden Mittel geboten sind, um den Elementarunterricht nach ihren Wünschen zu ordnen und sich die Schüler nicht etwa aus den Volksschulen zusammenzusuchen, sondern vom Augenblicke der Schulpflichtigkeit an für ihre Zwecke vorzubereiten; und z. B. auch die in so vieler Hinsicht musterhafte Berliner Realschule begann wenigstens damals als ich sie besuchte — und es wird wohl noch jetzt so seyn — das Französische mit dem achten Jahre und zwar in wöchentlichen sechs Stunden. Es ist auch nicht wohl abzusehen, warum nicht schon von dieser Altersstufe an in einer fremden Sprache das Einfachere und ohnehin mehr das Gedächtniß in Anspruch Nehmende der Formenlehre eingeübt, so wie einfachere, dem gemeinschaftlichen Genius der fremden und deutschen Sprache entsprechende Sätze aus der einen in die andere Sprache übertragen werden könnten, wodurch ebenfalls der Geist des Knaben auf eine für sein Fassungsvermögen ganz geeignete Weise zum Vergleichen und Abstrahiren des Allgemeinen von dem Besondern angeleitet wird. In Ulm macht es den Lehrern keine Schwierigkeit und den Schülern vom 8—10. Jahre keine ungewöhnliche Anstrengung, den ersten Kursus des praktischen Lehrgangs der französischen Sprache von Ahn zu absolviren, sowie die Deklinationen und die regelmäßigen Konjugationen nebst einem Theile der unregelmäßigen einzuüben. Ich will damit nicht bestreiten, daß Schulen, welche erst mit dem zehnten Jahre das Französische beginnen, vielleicht bis zum vierzehnten Jahre ebenso weit kommen, als diejenigen, welche es mit dem achten beginnen, aber ich glaube, daß jene Uebungen auch vom achten bis zehnten Jahre durch nichts ersetzt werden können, was die Kraft des Schülers gleichermaßen zu wecken und zu stärken geeignet wäre.

Wollte man aber selbst bis zum zehnten Jahre die fremde Sprache ganz ausschließen, so möchte doch sowohl das Gymnasium als die Realschule eine eigene Elementarschule nicht entbehren können, da unser Volksschulwesen von der Art ist, daß die Schüler, wenn sie mit dem zehnten Jahre in die eine oder

andere Anstalt aus jenen Schulen übertreten würden, für höchst ungenügend vorbereitet betrachtet werden müßten, wie es auch nicht anders seyn kann, da sie aus Anstalten kommen, in welchen 90—100 Schüler Einem Lehrer übergeben sind, und da in solchen Schulen zugleich in der Regel nicht Jahresklassen, sondern 3—4 Altersabtheilungen bei einander sitzen. Die Beantwortung der Frage, ob bei dem Bestehen eigentlicher Stadtschulen im wahren Sinne des Worts die höheren Schulanstalten auch noch besondere Elementarschulen bis zum achten (oder unter Umständen bis zum zehnten) Jahre bedürfen, hat vor der Hand für Würtemberg noch kein praktisches Moment, und kann füglich hier übergangen werden.

Gehen wir vom Terminus a quo der Realschule über zum Terminus ad quem, so muß Mager und Beger vollkommen beigepflichtet werden, daß die Realschule nicht vor Vollendung des sechszehnten Lebensjahres abschließen soll. Daß Beger einen Theil seiner Schüler mit zurückgelegtem vierzehnten Jahre entlassen will, steht eigentlich mit seiner frühern Aeußerung im Widerspruch, und mag allerdings, besonders für diejenigen Anstalten unvermeidlich seyn, die ihre Kosten vorzugsweise durch den Ertrag des Schulgeldes zu bestreiten haben und daher auf eine große Schülerzahl und eine dadurch gesteigerte Einnahme sehen müssen. Auch mag eine solche Entlassung da angehen, wo geeignete andere Fortbildungsanstalten — Sonntags- und Wintergewerbeschulen — für die Lehrlinge und Gehülfen der Gewerbetreibenden bestehen. In Württemberg sind derartige Anstalten größtentheils mehr dem Namen als der Sache nach, nur für die Bauhandwerke besteht in Stuttgart eine Baugewerbeschule für den Winter, die Sonntagsschulen des Landes aber geben dem bessern Realschüler, der mit dem vierzehnten Jahre die Anstalt verläßt, außer der Gelegenheit sich im Zeichnen zu üben, nicht viel Weiteres, indem in seinen früheren Hauptfächern, nämlich der fremden Sprache und der Mathematik entweder gar nichts gelehrt wird, oder wegen der Unmöglichkeit gehöriger Trennung der Schüler der Maßstab von Kenntnissen angelegt wird, die der Lehrling aus der Volksschule mitbringt.

Es ist daher für Württemberg besonders als unumgänglich

anzusehen, daß, wenn der Realunterricht den mindesten Erfolg haben soll, auch derjenige Schüler, welcher zu niedern Gewerben übergehen will, über das vierzehnte Jahr hinaus, etwa bis zum sechszehnten die Schule besuche, um dann mehr geistig und körperlich erstarkt, seine Lehrlingsjahre — wie oben nachgewiesen wurde — kürzer absolviren zu können, als dieß jetzt gewöhnlich geschieht, während zugleich die Lehrer der Anstalt durch weitere Vorträge besonders im Winter zu sorgen hätten, daß der Schüler während seiner körperlichen und zum Theile mechanischen Thätigkeit bei dem Gewerbe nicht geistig rückwärts schreite.

Daß in Württemberg noch keine Realschule sich soweit entwickelt hat, um ihre Schüler bis zum sechszehnten oder siebenzehnten Jahre behalten zu können, oder daß, um die obigen Bezeichnungen zu brauchen, unsere Realschulen keine Kl. I, sondern höchstens noch eine Kl. II haben, liegt in verschiedenen Gründen. Diejenigen Schüler, welche zu niederen Gewerben bestimmt sind, haben meistens zu wenig Mittel, um den Unterricht über das vierzehnte Jahr hinaus fortsetzen zu können; auch ist das Verhältniß des Lehrlings zum Meister noch meistens von der Art, daß ein längerer Schulbesuch dem Lehrling für seine Lehrjahre kaum einen äußerlich fühlbaren Vortheil gewähren würde. Wenn ferner auch ein für höhere Gewerbe oder für den Kaufmannsstand bestimmter Zögling da oder dort die Anstalt noch nach der Confirmation besucht, so ist die bisherige seit Jahrhunderten bestehende Praxis, daß alle diejenigen mit der Confirmation die Schule verließen, welche nicht zum Studiren bestimmt waren, viel zu tief gewurzelt, als daß nicht ein Vater glauben sollte, er habe schon dann ein Uebriges gethan, wenn er den Sohn bis zum fünfzehnten Jahre der Schule anvertraue. Dabei wirkt zugleich oft das Streben, den Sohn zu einem bekannten Lehrherrn zu bringen, der Anstalt entgegen, indem der Gewißheit, daß der Sohn in die beabsichtigte Stelle aufgenommen werde, gar häufig der weitere Besuch einer höheren Klasse zum Opfer gebracht wird. Es ist zu erwarten, daß mit der fortschreitenden Intelligenz und Einsicht in die Wichtigkeit der Schuljahre sich diese Verhältnisse bessern werden.

Weiter entgeht noch der Realschule ein großer Theil der-

jenigen Schüler, welche nach der obigen Aufzählung Begers wesentlich ihr angehören sollten, die aber noch immer das Gymnasium besuchen, theils wegen einer noch vielfach eingewurzelten, falschen Vorstellung von der Wichtigkeit des Lateinischen, theils weil noch in zu großer Ausdehnung das Recht zum Besuche einer Universität an die Kenntniß des Lateinischen geknüpft wird.

Ein Hauptgrund aber ist endlich zu suchen in dem zu frühen Beginne derjenigen höheren Lehranstalten, welche als der Schlußstein der wissenschaftlichen Realbildung zu betrachten sind, und an welche daher die Oberrealklassen ihre Zöglinge abgeben. So nimmt z. B. die Militärschule ihre Zöglinge nach zurückgelegtem fünfzehnten Lebensjahre auf, um aus sich selbst wieder unbärtige Lieutenants hervorgehen zu lassen. Dabei knüpft sie die Aufnahme an so unbegreiflich geringe und einseitige Forderungen von Kenntnissen, daß die höhern Realklassen dadurch eher beeinträchtigt als gefördert werden. In Ulm wenigstens geschieht es beinahe regelmäßig, daß ein Realschüler, wenn er den Entschluß gefaßt hat, sich dem Militärstande zu widmen, mit Dispensationsgesuchen kommt; er will nicht mehr an dem Unterrichte in der Stereometrie, Trigonometrie u. s. w. theilnehmen; denn so viel Mathematik verlange man ja doch nicht von ihm. Die ebene Geometrie aber, selbst wenn er diese vollständig absolvirt und sich vortreffliche Kenntnisse darin erworben haben sollte, muß er noch einmal ernstlichst privatim vornehmen, da er bei der Aufnahmeprüfung nicht etwa nachweisen muß, daß er ebene Geometrie verstehe und z. B. einen ihm gegebenen Satz gründlich beweisen könne, und in der Auflösung geometrischer Aufgaben die erforderliche Gewandtheit habe, sondern daß er mit einem bestimmten Lehrbuche aufs Genauste vertraut sey, und alles wisse, was in demselben stehe, auch wenn er keine Silbe von dem wissen sollte, was nicht darin steht. Ebenso wenig gibt bis jetzt die polytechnische Schule Veranlassung zur Begründung einer vollständigen Realschule. Noch bis vor Kurzem begann sie mit dem vierzehnten Jahre, mit welchen Nachtheilen für sie selbst, habe ich in meinen Reiseerfahrungen nachgewiesen. Welche Nachtheile dieß aber für die Entwicklung des Realschulwesens hatte, ergibt sich schon daraus, daß auch erst vor Kurzem,

nachdem doch schon im Jahre 1830 in Ulm eine Oberrealklasse für die Altersklasse vom 14—15. Jahre errichtet worden war, nämlich erst im Herbste 1845 in der Residenzstadt Stuttgart eine Oberrealklasse errichtet werden konnte. Diese Errichtung aber war die unmittelbare Folge davon, daß die polytechnische Schule ihren untersten Kursus abgeschnitten und sich entschlossen hatte, ihre Schüler erst nach zurückgelegtem fünfzehnten Jahre aufzunehmen. Man sieht wohl, daß noch ein weiter Weg zurückzulegen ist, bis die obigen Träume über die vollkommene Realschule nicht mehr blos Träume sind, sondern ihrer Realisirung entgegengehen, und daß vor Allem die höheren technischen Bildungsanstalten, die Militärschulen, kaufmännischen, land- und forstwissenschaftlichen Schulen u. dgl. zu der Ueberzeugung vorgeschritten seyn müssen, daß sie Institute seyen nicht für Knaben, sondern für Jünglinge.

Es bleibt endlich noch die Untersuchung übrig über die in einer vollständigen Realschule zu lehrenden Fächer. Die Frage nach dem Hauptlehrfache für die Realschule ist zu tief eingreifend, als daß sie hier nur gelegentlich beurtheilt werden könnte. Vielleicht widme ich ihr später eine besondere Abhandlung. Es ist auch natürlich, daß die Ansichten hier um so mehr auseinandergehen, je mehr in der Beantwortung dieser Frage die Subjektivität der Beschäftigung nicht ohne Maßgabe ist. Der Lehrer der deutschen Sprache sucht das Deutsche zum Centrum des Realunterrichts zu machen, und weiß sehr plausible Gründe für seine Ansicht vorzubringen, wenn er gleich gewöhnlich den Hauptgrund dafür verschweigt, der in der Organisation der kleinen Realschulen liegt. Der Lehrer des Französischen findet den Mittelpunkt in dieser Sprache, der Humanist kann nicht begreifen, warum er nicht im Lateinischen gesucht werde, der Mathematiker will Mathematik, der Naturhistoriker Naturgeschichte und der Naturkundige Physik oder Chemie, ja selbst der Zeichnungslehrer sucht das Zeichnen als die wahre Basis des Unterrichts geltend zu machen, auf welchem sich die übrigen Fächer aufbauen müssen, und so könnte leicht, wenn man jedem Einzelnen gewähren ließ, der Bau der Realschule zu einem wahren babylonischen Thurmbaue sich gestalten. Indem ich eine Kritik dieser Ansichten, wie

schon bemerkt, einer andern Veranlassung vorbehalte, will ich nur kurz hier ebenfalls der Kritik Anderer meine Ansicht darüber vorlegen.

Seit ich meine Idee der Realschule geschrieben habe, sind über sieben Jahre verflossen. Ein günstiges Geschick setzte mich in den Stand, während dieser Zeit auf dem Gebiete der Schule viel zu sehen und zu erfahren. Es wäre daher zu verwundern, wenn nicht meine Ansichten während dieser Zeit fortgeschritten wären, und wenn nicht die Anschauung der Praxis Manches, was sich aus der bloßen Theorie heraus gestaltet hatte — denn auch die Ulmer Realschule verdiente damals kaum diesen Namen — wesentlich modificirt hätte. Somit bin ich zwar noch immer der damals aufgestellten Ansicht, daß Mathematik und Naturwissenschaften der eigentliche Angelpunkt seyn müssen, um welche sich der Realunterricht dreht, wenn ich mir gleich gefallen lassen muß, daß man sagte, ich halte diese Ansicht gerade deßwegen fest, weil ich Mathematiker sey. Ich glaube sie jedoch vom Gesichtspunkte der Berufsbildung aus genügend festhalten zu können. Ich habe mich aber überzeugt, zuerst, daß Mathematik und Naturwissenschaften nicht wohl in den untern Klassen der Realschule begonnen werden können, wohin blos die niedere Arithmethik gehört; dann aber auch, daß der andere Gesichtspunkt der allgemeinen Menschenbildung, welchen die Schule gleichfalls als wesentlichen festhalten muß, in ausgedehnterem Grade Sprachbildung verlangt; endlich, daß gerade der Sprachunterricht für die untern Klassen der geeignetste Unterrichtsstoff ist. Aber ob deutsch? oder französisch? oder lateinisch? Ich sehe nicht ein, wie mit dem deutschen Sprachunterricht die Zeit genügend ausgefüllt und der Schüler vollständig beschäftigt werden sollte, wohl aber ist mir klar, daß in einer Anstalt für höhere geistige Bildung selbst die deutsche Sprachbildung nicht besser gefördert werden kann, als durch eine fremde Sprache, wobei leicht nachgewiesen werden kann, und auch auf den beiden letzten Reallehrerversammlungen mit der überwiegendsten Stimmenmehrheit anerkannt worden ist, daß dieß nicht das Lateinische seyn kann, sondern das Französische seyn muß. Wenn daher in den untern Klassen der Realschule das Französische und neben

ihm das Deutsche überwiegt, muß — wie sich von selbst versteht, ohne wesentliche Beeinträchtigung dieser Fächer — in den höheren Klassen mehr und mehr die Mathematik in den Vordergrund treten, während die Naturwissenschaften mehr nur vorbereitend auf die höheren Fachschulen für diejenigen, welche diese besuchen wollen, ausgedehnter aber für solche, welche von der Realschule unmittelbar in eine Berufsthätigkeit übergehen, gelehrt werden sollen. Die übrigen Fächer der Schule sind nur Ergänzungsfächer und dürfen nur soweit getrieben werden, als nicht die für den Schüler, wenn er gründlich unterrichtet werden soll, durchaus nöthige möglichste Einheit und Concentration des Unterrichts darunter nothleidet; das wichtigste unter diesen Fächern ist der Zeichnungsunterricht.

Nach diesen Principien ist auch die Ulmische Realschule seit ihrer Reorganisation im Mai des Jahres 1844 eingerichtet, und es wird daher in ihr gelehrt in

		Französisch.	Deutsch.
Kl. I.	(8 — 9 jähr. Schüler)	in wöch. 8 Stunden,	in wöch. 7 St.
Kl. II.	(9 —10 „ „	„ „ 10 „	„ „ 6 „
Kl. III.	(10—11 „ „	„ „ 10 „	„ „ 4 „
Kl. IV.	(11—12 „ „	„ „ 10 „	„ „ 4 „
Kl. V.	(12—13 „ „	„ „ 9 „	„ „ 3 „
Kl. VI.	(13—14 „ „	„ „ 7 „	„ „ 3 „
Kl. VII.	(14—16 „ „	„ „ 6 „	„ „ 3 „

Dagegen sind die mathematischen Fächer folgendermaßen vertheilt:

	Arithmetik.	
Kl. I.	wöch. 5 Stunden.	
Kl. II.	„ 5 „	
Kl. III.	„ 7 „	
		Geometrische Formenlehre.
Kl. IV.	„ 5 „	wöch. 2 Stunden.
	Arithm. u. Algebra.	Ebene Geometrie.
Kl. V.	wöch. 3 Stunden.	wöch. 5 Stunden.
Kl. VI.	„ 3 „	„ 6 „
	Geomet. Analysis.	Stereomet. u. Trigonomet.
Kl. VII.	wöch. 4 Stunden.	wöch. 4 Stunden.

Von andern Fächern wird gelehrt:

	Religion.	Geografie.	Geschichte.	Naturgesch.	Physik.	Zeichnen.	Singen.	Schönschreib.
Kl. I.	3 St.	—	—	—	—	—	—	3 St.
Kl. II.	3 „	—	—	—	—	—	—	2 „
Kl. III.	3 „	2 St.	—	—	—	—	2 St.	2 „
Kl. IV.	3 „	2 „	—	2 St.	—	—	2 „	2 „
Kl. V.	3 „	2 „	2 St.	2 „	—	3 St.	2 „	2 „
Kl. VI.	2 „	2 „	2 „	—	4 St.	4 „	2 „	1 „
Kl. VII.	2 „	2 „	3 „	—	4 „	6 „	—	—

Für außerordentliche Schüler wird ferner gelehrt in Kl. VII.
Englisch in wöchentlichen 6 Stunden, je 3 für Anfänger und Geübtere.
Kaufmännische Arithmethik in wöchentl. 4 Stunden.
Physik für ordentliche und außerordentliche Schüler in 4 St.
Mechanik in wöchentlichen 2 St.
Chemie in wöchentl. 4 St.
Zeichnen, außer obigen 6 Stunden in noch weiteren 4.

In Betreff der Lehrfächer spricht nun zunächst Mager dem Realismus sowohl als dem Humanismus beinahe alle Befähigung ab, die Realschule zweckmäßig zu organisiren. Es ist wirklich interessant, sein fast allgemeines Verdammungsurtheil zu lesen. Es lautet im Wesentlichen so:

1) Wo der Realismus Bürgergymnasien eingerichtet hat, da hat er meist zum Nachtheil für seine eigenen Zwecke, die mathematisch-naturkundlichen Fächer (als auf deren Anwendung alles Gewerbe beruhe) für sämmtliche Klassen zur Hauptsache gemacht, und dabei die ethischen Fächer (Sprachen, Literatur, Geschichte) auf ein Minimum herabgedrückt. Hierdurch entsteht zunächst eine doppelte Lücke in der materialen Bildung (und damit ein bedeutender Nachtheil auch für die Berufsbildung), indem einerseits diese ethischen Fächer ganz ungenügend gelernt werden, und andererseits auch die mathematisch-naturkundlichen Kenntnisse nur mangelhaft und dürftig bleiben, weil die Befähigung zum gedeihlichen Studium dieser Fächer hauptsächlich durch vorhergehendes Sprachstudium erworben wird. Die subjektive Bildung leidet dann dadurch, daß der Realismus es selten versteht, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer schulgemäß, will sagen: erziehend, zu lehren, sie als Bildungsmittel und zwar als Mittel für alle Seiten der Bildung zu benutzen: der gelehrte (zünftige) Realismus lehrt wissenschaftlich, akademisch; der gemeine Realismus zeigt in der Wissenschaft nur Recepte für die

Industrie — eine Verkehrtheit, die sich dadurch rächt, daß ein solcher Unterricht sogar für den ganz untergeordneten Zweck, dem er dienen soll, sich ziemlich unfruchtbar erweist. Denn wo es nicht erst geblüht hat, da gibt es keine Früchte.

Wo sich dagegen der Humanismus des Realschulwesens bemächtigt hat, wie z. B. in Preußen, da verschmäht man zu berücksichtigen, daß die meisten Zöglinge der Bürgergymnasien für Gewerbe bestimmt sind; weil in der Administration des Schulwesens die Mathematiker, Mechaniker, Physiker, Chemiker, Naturhistoriker, Geographen, Techniker u. s. w. ganz fehlen, so fehlt es der Administration ganz und gar an den geistigen Mitteln, dem Realschulwesen die Wege zu weisen; dagegen weiß die Administration, daß das Lateinische eine vortreffliche Sache ist, und so werden dann die Bürgergymnasien zu Halbgelehrtenschulen gemacht, zu Gelehrtenschulen ohne Griechisch, so ziemlich den ehemaligen und heutigen Jesuitenkollegien vergleichbar. Der Unterricht in den mathematisch-naturkundlichen Fächern wird verkürzt und beschnitten, damit die jungen Leute beim Abiturientenexamen wo möglich nicht viel mehr von diesen Dingen verstehen, als der der Prüfung als Commissarius beiwohnende Provinzial-Schulrath, der ohnedies bei diesem Theile des Examens die Empfindung eines Seekranken hat und erst wieder festen Fuß unter den Füßen fühlt, wenn die Schüler den Cäsar aufschlagen. Können die jungen Leute aus diesem leidlich übersetzen, so ist die Administration befriedigt und die Schüler dürfen zur Belohnung als Aspiranten auf einen Schreiberdienst in die Bureaux der Administration treten. Zum Beginn eines technischen Studiums sind sie freilich nicht vorbereitet, und somit ist der Zweck der Schule zur Hälfte verfehlt; aber was schiert sich die Administration darum?

So weit Mager. Ich glaube nicht, daß die Sache so schlimm steht, wie Mager sie mit einer gar zu trüben Brille sieht. Sehen wir, mit welchen Mitteln Mager die obigen Klippen zu vermeiden sucht. Nachdem er sich über das Lateinische in der Realschule mit Recht gegen Kalisch — den Hauptvertheidiger desselben — entschieden erklärt hat, und nur manchem Realschüler aus Rücksicht auf das professionelle Bedürfniß in einer

Nebenklasse unter Dispensation von irgend einem andern Fache, etwa vom Zeichnen (?), lateinischen Unterricht geben will, wie das gelehrte Gymnasium für künftige Theologen hebräischen Unterricht gibt, schlägt er für seine 6 Klassen vom 10—16. Jahre folgenden Lehrstoff und folgende Vertheilung desselben vor:

I. Religion (und Gottesdienst) wöchentlich in jeder Klasse eine Stunde schulmäßigen Unterricht und an den Sonn- und Feiertagen 2 Stunden Unterricht und Erbauung.

II. Sprachen und Literaturen.

		Deutsche Sprache.	Französisch.	Englisch.	Lateinisch. (mit Dispensation v. Zeichnen).	Schönschr.
Untere Klassen 10—12 Jahre.	Kl. VI.	wöch. 6 St.	8 St.	—	—	4 St.
	Kl. V.	„ 6 „	7 „	7 St.	—	1 „
Mittl. Klassen 12—14 Jahre.	Kl. IV.	„ 5 „	6 „	6 „	—	2 „
	Kl. III.	„ 5 „	6 „	6 „	4 St.	2 „
Obere Klassen 14—16 Jahre.	Kl. II.	„ 4 „	4 „	4 „	4 „	—
	Kl. I.	„ 3 „	3 „	3 „	4 „	—

III. Mathematische und naturkundliche Fächer:

	Mathematik.								
	Rechnen.	Vorschule d. Geom.	Mathem.	Prakt. Geom. u. mathemat. Geogr.	Naturgesch.	Geographie.	Physik.	Chemie.	Encyklopädie der auf Mathem. u. Naturkunde basirten Berufe.
Kl. VI.	3 St.	2 St.	—	—	3 St.	3 St.	—	—	—
Kl. V.	3 „	2 „	—	—	3 „	3 „	—	—	—
Kl. IV.	2 „	—	4 St.	—	1 St.		2 St.	—	—
Kl. III.	2 „	—	4 „	—	1 St.		—	2 St.	—
Kl. II.	2 „	—	4 „	—	3 St.	2 St.	2 St.	4 „	—
Kl. I.	1 „	—	4 „	1 St.	3 „	2 „	5 „	4 „	3 St.

IV. Anthropologisch-historische Fächer:

Kl. VI. —
Kl. V. —
Kl. IV. 2 Stunden Lebensbeschreibungen.
Kl. III. 2 „ Völkerkunde; Völkergeschichte.
Kl. II. 4 „ Länder und Staaten, geographisch, statistisch, geschichtlich; alte Welt. — Anfänge der Ethik.
Kl. I. 4 „ Länder und Staaten, christliche Zeit. — Anfänge der Erfahrungsseelenlehre und der Logik.

V. Kunstfächer:

	Zeichnen.	Gesang.
Kl. VI.	1 Stund.	1 Stund.
Kl. V.	1 „	1 „

	Zeichnen.		Gesang.
Kl. IV.	2 Stund.		1 Stund.
Kl. III.	4 "	für Nicht-lateiner.	1 "
Kl. II.	4 "		
Kl. I.	4 "		

Außerdem vereinigen sich an Sonn- und Feiertagen sämmtliche 4 niedere Klassen in 1—2 Stunden zu einem gemischten Chore.

Mager fügt seinem Lehrplane noch sehr beachtenswerthe Bemerkungen bei über die Schulordnung, indem er eine genügende Sicherung des nöthigen Einflusses der Schule auf ihre Zöglinge nur darin findet, daß sie dieselben mit Ausnahme der frühesten Morgen- und der spätesten Abendstunden, sowie der nöthigen Essenszeit für den ganzen Tag in Besitz nimmt, namentlich also auch ihre sämmtlichen durch das Schulgesetz genau geregelten Arbeitsstunden in der Schule zubringen läßt, was freilich in den wenigsten Städten von einiger Größe durchführbar seyn möchte, wenn gleich nicht geläugnet werden kann, daß nur auf diesem Wege eine vollkommene Controle darüber möglich ist, daß der Schüler nach der Schule das gehörig verarbeite, was er in der Schule gelernt hat. Noch beachtenswerther erscheinen mir die ausgesprochenen Ansichten über das System der Klassen- und Fachlehrer. Auch Mager ist der Ansicht, daß, je gereifter die Schülerklasse ist, um so mehr das Klassensystem dem Fachsystem weichen müsse, indem kein Lehrer seinen Fächern gewachsen seyn könne, der sich in allen Fächern bewegen müsse. Es ist dieß — und welcher besonnene Pädagoge müßte nicht damit übereinstimmen — ein Grund weiter gegen die Realschulen mit Einer Klasse und Einem Lehrer, die Alles lehren wollen, was von der Realschule verlangt wird. Wir in Ulm sind in Betreff der Schwierigkeit, welche die Entscheidung über das Vortheilhaftere des Klassen- oder Fachsystems darbietet, zu einem Auskunftsmittel geschritten, welches bis jetzt wenigstens gute Früchte getragen hat, und daher wohl vielleicht einer allgemeineren Prüfung werth seyn möchte. Ich will es daher hier kurz entwickeln. Es versteht sich von selbst, daß der Zeichnungsunterricht, der Gesang- und Schönschreibunterricht von besondern Fachlehrern gegeben wird. Ebenso ist auch für die andern Fächer in der siebenten oder Oberrealklasse für Schüler von 14—16 Jahren

vollständig das Fachlehrersystem durchgeführt. Für die sechs unteren Klassen aber für Schüler von 8—14 Jahren theilen sich immer je zwei Lehrer in zwei Klassen, also in Kl. I und II, Kl. III und IV, Kl. V und VI so, daß einer derselben die sämmtlichen sprachlichen Fächer und was damit zusammenhängt, der andere die mathematisch-naturwissenschaftlichen lehrt. Dadurch hat jeder Lehrer seine Schüler zwei Jahre lang, und jeder Schüler ebenso zwei Jahre dieselben Lehrer und zwar immer nur zwei Lehrer; kein Lehrer aber ist genöthigt, seine Kraft dadurch zu zersplittern, daß er mit allen Fächern der Schule sich gleicher Weise beschäftigen muß, wodurch so gar gerne das Sprüchwort auf ihn Anwendung findet: in omnibus aliquid, in toto nihil.

Was nun aber den von Mager aufgestellten Lehrplan selbst betrifft, so möchte er von manchen andern bestehenden Planen kaum wesentlich abweichen. Auch hier zeigt sich das an andern Orten, z. B. in Ulm durchgeführte Princip, daß der in den untern Klassen vorherrschende Sprachunterricht später zu Gunsten des mathematisch-naturwissenschaftlichen sich Beschränkungen gefallen lassen muß. Ebenso tritt in den sprachlichen Fächern selbst an manchen Anstalten Französisch und Englisch ganz so auf, wie bei Mager. Ich möchte jedoch zweifeln, ob dies ganz zum Vortheil der Schule gereicht. Ich glaube vielmehr, daß durch die große Anzahl von Lehrfächern die Kraft des Schülers zersplittert wird, und daß die Realschule mehr darauf hinarbeiten muß, ihre Lehrmittel zu concentriren, als in das Breite aus einander gehen zu lassen. Wenn man sich in Beziehung auf das Englische auf die Gymnasien beruft, die ja neben dem Lateinischen auch das Griechische lehren, so ist dabei nicht zu vergessen, daß sich in den Gymnasien mehr und mehr die Tendenz ausbildet, um die Kraft des Schülers mehr auf einen Punkt hin concentriren zu können, den Unterricht im Griechischen möglichst zu beschränken, und daß in der Realschule das Französische als lebende Sprache noch zu einem weitern Zwecke gelehrt werden muß, als im Gymnasium das Lateinische, nämlich zu dem Zwecke, dem Schüler als Mittel des Austausches seiner Ideen zu dienen. Allerdings weist Mager sehr detaillirt nach, was in jedem Fache bei der ihm gewährten Zahl der Stunden erreicht werden soll und könne;

aber so schön sich alles auf dem Papiere ausnimmt, so möchte ich doch so lange an der Möglichkeit der Erreichung des vorgesteckten Zieles zweifeln, bis ich durch eigenen Anblick mich von der Wirklichkeit überzeugt habe. Ich spreche natürlich nicht von einzelnen ganz besonders begabten Schülern, bei denen die Sache wohl realisirbar seyn möchte, sondern von den mittlern, von der Natur nicht verwahrlosten, aber auch über die andern nicht hervorragenden Köpfen, aus denen immer die Mehrzahl einer Schule besteht.

Ohne auf Nebenpunkte noch weiter ins Detail eingehen zu wollen, will ich nur kurz bemerken, daß ein besonders wichtiges Fach der Schule, das Zeichnen, zu schwach berücksichtigt zu seyn scheint, sowie überhaupt kaum dann ein erkleckliches Resultat zu erreichen seyn möchte, wenn, wie dieß in Kl. VI und V von Mager geschieht, für einen Lehrgegenstand — besonders wenn er erst begonnen wird — eine einzige Stunde bestimmt ist. Diese geringe Berücksichtigung des gerade für den Realschüler so wichtigen Zeichnens fällt noch mehr in die Augen, wenn gerade da, wo das Zeichnen erst recht getrieben werden soll, in Kl. III, II, I, von demselben diejenigen dispensirt werden, welche lateinisch lernen wollen. Zwar meint Mager, solche Schüler sollten eben zu Hause dann mehr zeichnen. Wenn ihnen aber nur auch die Zeit dazu bliebe, besonders wenn die Schule auch die übrige Zeit des Schülers in Anspruch nimmt. Ferner soll ihnen der Zeichnungslehrer in den Ferien gegen besondere Belohnung besondere Zeichnungsstunden geben. Aber auch der Zeichnungslehrer wird ebenso gut Ferien haben wollen wie jeder andere Lehrer, und gerade die ältern Schüler haben die Ferien, um Reisen machen zu können, also nicht, um in ihnen in die Schule zu gehen. Wenn einmal dispensirt werden soll, das allerdings nothwendig ist, sobald auch noch das Lateinische in die Realschule eingeführt wird, so möchte der Schüler wohl noch eher von einem andern Fache, z. B. je nach seiner künftigen Bestimmung vom Englischen oder von der Physik oder der Chemie zu dispensiren seyn als vom Zeichnen.

Doch wenden wir uns nun zu Beger. Ueber die Stundenzahl, die auf jeden Gegenstand zu verwenden sey, will Beger

nichts bestimmen, und zwar wegen ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Rücksichten; glaubt aber, daß 36 wöchentliche Unterrichtsstunden für jede Klasse als die höchste Zahl angenommen werden dürften.

Ueber die Frage, welcher Lehrgegenstand zum Mittelpunkte des gesammten Unterrichts im Realgymnasium zu erheben sey, äußert er sich dahin, daß das innere und tiefere Wesen des Zusammenhangs oder Organismus des Unterrichts weit weniger durch die Hervorhebung und Herrschaft eines einzelnen Lehrgegenstandes, als vielmehr oder allein durch die Beziehung und Richtung aller einzelnen Lehrgegenstände, besonders rücksichtlich ihrer Behandlung und Ausdehnung, auf die Hauptidee oder das Grundprincip des Unterrichts selbst gegründet und gesichert werden müsse. Auch in den Naturorganismen sey es nicht ein einzelnes Glied oder ein einzelner Theil des Körpers, sondern das Lebensprincip und der Zweck des eigenthümlichen Daseyns, in denen die Einheit derselben nach Gestalt und Wesen begründet liege. Wenn man auf das Beispiel der Gymnasien hinweise, so frage es sich doch sehr, ob die durchweg prädominirende Erlernung der alten Sprachen den Gymnasien sehr förderlich oder nicht vielmehr wohl gar ihrer Entwicklung und Bedeutung für alle Zeiten und Verhältnisse sehr hinderlich geworden sey. Jedenfalls trage die einseitige antikphilologische Richtung und beschränkte Gelehrtenbildung, in welche die meisten Gymnasien durch jenes Prädominiren hineingezogen worden seyen, einen nicht geringen Theil der Schuld, daß erstens auf dem Gebiete des höhern Jugendunterrichts eine unheilvolle Spaltung, ein schismatischer Parteienkampf hervorgerufen worden, eine pädagogische Orthodoxie und Heterodoxie, ein altgläubiger Katholicismus und ein rationalistisch aufgeklärter Protestantismus einander gegenüber getreten seyen; und daß zweitens auch nicht nur die frühere Geltung und Bedeutung, sondern auch wirklich der bildende und veredelnde Einfluß der Gymnasien gar sehr geschwächt worden seyen. Alle Opposition und Feindseligkeit gegen das Gymnasialwesen sey eigentlich nur durch die Verkennung und Entstellung, durch Beschränkung und Verkümmerung der Idee und des Princips der Humanitätsbildung veranlaßt worden.

Wenn gleich in den angeführten Worten Beger's viel Wahres liegt, und namentlich auch die von mir oben ausgeführte Ansicht über die Zukunft der gelehrten Gymnasien überall durchzuschimmern scheint, so bleibt damit doch die Frage nicht beantwortet; vielmehr ist es ein pädagogisch unbestreitbarer Grundsatz, daß besonders die erste geistige Kraft des Schülers durch Concentration auf einen Hauptstoff des Unterrichts geweckt werden muß, und daß erst der gereiftere Geist sich vielseitiger bewegen darf, wenn er nicht den leitenden Faden des Ganzen verlieren will.

Dieß scheint auch Beger zu fühlen, indem er bemerkt, daß, wenn man durchaus ein vorherrschendes Princip und einen vorwaltenden, dieses Princip vertretenden Unterrichtsgegenstand wolle, dazu kein Lehrgegenstand geeigneter und würdiger erscheine, als der Sprachunterricht; nicht aber allein oder vorzugsweise die deutsche Sprache und Literatur, vielmehr gehöre dazu — er führt dafür die bekannten Gründe an — die ernstere und gründlichere Beschäftigung und Bekanntschaft mit zwei oder mehreren Sprachen und Literaturen.

Demgemäß zählt Beger folgende Unterrichtsgegenstände für das Realgymnasium auf:

A. Den Religionsunterricht.

B. Den Unterricht in den Sprachen, wobei er gegen die engherzige Ansicht und Absicht kämpft, die neuern Sprachen blos dazu und soweit zu erlernen, um späterhin — vielleicht einmal innerhalb eines Jahres — einen nach Deutschland kommenden Franzosen oder Engländer zur Noth in seiner Sprache anreden zu können; was allerdings — nach Rümelin — eine zu weit getriebene Höflichkeit und Rücksicht auf die Bequemlichkeit von durchreisenden Fremden wäre, und, wenn die fremde Sprache sonst keinen Nutzen hätte, allerdings die neuern Sprachen vom Unterrichte der Realschule gänzlich ausschließen würde.

Beger führt nun auf:

1) Die deutsche Sprache, für welche er einen besondern Unterricht verlangt, und als deren Zweck und Ziel er bezeichnet, genauere grammatische Kenntniß ihres Baues und ihrer innern Vortrefflichkeit, Bekanntschaft mit der deutschen Literatur, ihrem Bildungsgange und dessen wichtigsten Erscheinungen, Fertigkeit

und Gewandtheit, sich in ihr schriftlich und mündlich über allerhand Gegenstände und Angelegenheiten des Lebens mit Klarheit, Bestimmtheit und Angemessenheit auszudrücken.

2) Die französische Sprache, in welcher das Ziel des Unterrichts ist, daß der Schüler theils mit vollkommener Richtigkeit und ziemlicher Geläufigkeit sich schriftlich und mündlich mittheilen, theils die gefeiertsten Klassiker wahrhaft verstehen und genießen lerne.

3) Die englische Sprache, wobei er bemerkt, daß theils wegen der größeren Einfachheit und Leichtigkeit der Grammatik derselben, theils auch, um die Last der Lehrgegenstände nicht unmäßig zu vergrößern, der englische Unterricht in engere Gränzen — nur für die oberen Klassen und in wenigen Stunden — einzuschließen sey.

4) Die lateinische Sprache. Beger stimmt für die Aufnahme des Lateinischen in das Realgymnasium, wobei seine Gründe jedoch mehr die Nützlichkeit der Kenntniß dieser Sprache auch für den Schüler des Realgymnasiums darthun, was natürlich von Niemand bestritten wird. Die Mehrheit der Stimmen von den gewichtigsten Stimmführern auf dem Gebiete des Realschulwesens hat gegen die Aufnahme des Lateinischen entschieden, und es möchte daher überflüssig seyn, diesen Punkt hier ausführlicher zur Sprache zu bringen.

C. Die Wissenschaften. Hieher gehört:

1) Der Unterricht in den Naturwissenschaften, nämlich in der Naturgeschichte, Physik und Chemie, als vorzüglich geeignet, in der jugendlichen Seele die Aufmerksamkeit der Sinne für Anschauungen zu fesseln, zu schärfen und zu stärken u. s. w.

2) Die Mathematik, der Beger folgenden Umfang zuweist: das Ziel der **Arithmetik**, nach tüchtiger Kenntniß und Uebung in den vier Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten ganzen Zahlen und Brüchen, in den einfachen und zusammengesetzten Verhältnißrechnungen ist die Festigkeit und Gewandtheit in den Gleichungen bis zum zweiten Grade mit einer und mehreren unbekannten Größen, in den arithmetischen und geometrischen Progressionen, Logarithmen, in den Elementen der Combinationslehre und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Die angewandte

Arithmetik hat vorzugsweise das kaufmännische Rechnen, die Zinseszins-, die Waaren-, die in- und ausländische Wechselberechnung, die Berechnung der Staatspapiere zu sicherer Fertigkeit zu bringen. Der geometrische Unterricht umfaßt die Planimetrie, Stereometrie, ebene Trigonometrie und die Anfangsgründe der sphärischen Trigonometrie (mit Rücksicht auf mathematische Geographie und Elementarastronomie). Im praktischen Feldmessen müssen die Zöglinge die Fertigkeit erlangen, auch größere Flächen aufzunehmen und mit den verschiedenen Instrumenten auf eine geschickte Weise umzugehen. Außerdem ist in der angewandten Mathematik die Statik und Mechanik durch Unterricht und Uebung so aufzufassen, daß die wichtigeren Lehren über die physikalisch-mechanischen Naturgesetze mit Leichtigkeit in Anwendung gebracht werden können.

3) Die Geschichte. In den untern Klassen ist mit vorherrschend synchronistischer und biographischer Verfahrungsweise während jedes Kursus eine allgemeine Uebersicht zu geben, wobei die Hauptepochen und Perioden als feststehende Grundlage des geschichtlichen Wissens dem Gedächtnisse fest eingeprägt werden müssen. Auf diese Weise entstehen im Geiste des Knaben nach Völkern und Zeiten wohlgeordnete Gruppen, in deren Vordergrund eine bedeutende und hellbeleuchtete Person zu stehen kommt. Der jedesmalige Kursus der oberen Klassen behandelt mit vorherrschend ethnographischer Anordnung und mehr die Kulturentwicklung als die politische Verwicklung hervorhebender Tendenz einen Hauptteil der Geschichte. Das Ziel ist eine vollständige Uebersicht der wichtigeren Begebenheiten, sowohl der allgemeinen Weltgeschichte überhaupt, als auch im besondern der vorzüglichsten Reiche und Völker; besonders eine genauere Bekanntschaft mit der neuen und neuesten Zeit, mit der Entwicklung und Verfassung, mit den Zuständen und Verhältnissen, mit den ausgezeichnetsten Staatsmännern und Gesetzgebern vorzüglich der europäischen Staaten; Kenntniß der bedeutendsten Thatsachen aus der Kultur- und Literaturgeschichte, namentlich auch den einflußreichen Entdeckungen und Erfindungen der berühmtesten Künstler und Schriftsteller.

4) Die Geographie. Hier sind besonders die von Carl

Ritter begründeten und von Zeune, Berghaus, Schacht u. A. für den Jugendunterricht benutzten Fortschritte in Hinsicht auf Stoff und Methode des geographischen Unterrichts sorgfältig zu beachten.

5) Philosophische Propädeutik und Encyklopädie der Wissenschaften. Beger meint unter jenem vorzugsweise Psychologie und Logik; letztere ist kurz und ohne ins Detail der einzelnen Disciplinen einzugehen, für die Abiturienten vorzutragen.

D. Die Fertigkeiten; nämlich

1) Die Kalligraphie.

2) Das Zeichnen, wobei Beger mit Recht sich gegen das bloße und immerwährende Copiren von Vorlegeblättern ausspricht, und nach ausreichender Uebung der Hand, des Augenmaßes und des Schönheitssinnes zu dem Auffassen und Darstellen wirklicher Körper und Gestalten der Natur und Kunst übergehen will. Das Modelliren und Bossiren dagegen gehört nach ihm den Akademien und technischen Lehranstalten an.

3) Das Singen.

4) Die Gymnastik.

Ich unterlasse das weitere Eingehen in das Detail des von Beger Vorgeschlagenen, um diese Abhandlung nicht über Gebühr auszudehnen, und bemerke nur, daß mir auch Beger in den Fehler zu verfallen scheint, der bei dem vorliegenden Gegenstande so gerne gemacht wird, und der darin besteht, daß die einzelnen Lehrgegenstände an und für sich nach Zweck, Ziel und Lehrmethode aufgefaßt werden, ohne zu untersuchen, wie weit die Durchführung des Verlangten neben den übrigen Lehrfächern möglich ist. Denn in der Schule geht es wie im Staatsverband; jeder einzelne hat seine Rechtssphäre, jede dieser Sphären aber muß sich eine Beschränkung gefallen lassen aus Rücksicht auf die Rechtssphäre des andern.

Um nun aber den Schluß wieder an den Anfang der Abhandlung zu knüpfen, möge noch einmal darauf hingedeutet werden, wie wenig auch bei möglichster Beschränkung der Anforderungen die kleineren Anstalten selbst bei den tüchtigsten Lehrerkräften im Stande sind, Genügendes zu leisten, wie unrecht also den Lehrern gethan wird, wenn man ihnen zur Last legt, was

in den Verhältnissen liegt. Wollte man aber in den einklassigen Realschulen wenigstens Vorbereitungsanstalten sehen für die obern Klassen der ausgedehnteren Anstalten, so wird man sich wohl sehr täuschen. Der aufmerksame Leser des ersten Artikels wird Gründe genug finden zum Nachweise, warum dieß nicht möglich ist. In der That muß wohl auch unter sonst gleichen Umständen der Lehrer einer größeren Anstalt, welcher seine volle Zeit und Kraft einer Klasse mit Schülern, die im Alter und im Stande ihrer Kenntnisse einander im Wesentlichen gleich sind, widmen kann, etwas ganz Anderes zu leisten vermögen, als diejenigen, welche 3—4 Altersklassen zugleich unterrichten sollen. Es ist daher wenigstens an der Anstalt, deren Vorstand ich bin, durchweg die Erfahrung gemacht worden, daß Schüler, welche mit dem vierzehnten Jahre von kleinen Anstalten her in die Oberklasse eintreten wollten, selbst bei guten Anlagen nur mit Schwierigkeit aufgenommen werden konnten, und häufig gerade in den Hauptfächern vom öffentlichen Unterrichte ausgeschlossen und auf die weitere Privatvorbereitung hingewiesen werden mußten.

Schließlich kann ich nur die dringende Bitte wiederholen, daß sich bei der Wichtigkeit, welche die hier zur Sprache gebrachten Punkte nach meiner Ansicht für Württemberg — und wohl auch für manche andere Staaten — haben, die öffentliche Debatte sich dieses Stoffes bemächtigen und durch allseitige Erwägung desselben einen Weg finden möge, auf welchem das Schulwesen Württembergs sich zur harmonischen Einheit und zu einer den Bedürfnissen wahrhaft entsprechenden Form gestalten kann.

Ueber die Idee der Realschule.

Von Dr. Hüser in Halle.

Die Deutschen thun es nun einmal nicht anders: ehe sie etwas machen, muß die Idee davon fix und fertig seyn. Das hält man für philosophisch; aber gerade die Philosophen machen es anders, wenigstens die Hegelianer: die wollen ja die Welt mit ihren Ideen nur nachconstruiren. Freilich kommt es auch wohl vor, daß so Einer seine Kräfte überschätzt, und, wenn auch nicht Gott selbst vorzeichnet, wie er es hätte machen müssen, — doch wenigstens dem Empiriker unter den Menschen voraussagt, was er finden werde oder vielmehr finden müsse, falls er überhaupt sehen könne, da wohl Aug' und Ohr, nicht aber die Idee, die der Philosoph repräsentire, sich irren könne. Solche Ideenjagd mag man dem Philosophen hingehen lassen; bei ihm gehört das zum Handwerk und schadet Keinem was; wenn man aber auch das Leben nach sogenannten Ideen gestalten will, so heißt das nicht selten so viel, als Hirngespinnste auf die Wirklichkeit übertragen, oder wenigstens vorgefaßte Meinungen zum Maßstab derselben machen. In diesen Fehler verfallen jetzt meist diejenigen, welche vorgeben, die Realschule aus oder auch nach der Idee zu construiren. Man muß dies für eine bloße Artigkeit gegen die Philosophie halten, da vor dieser selbst in der Ausführung in der Regel sehr wenig zu spüren ist, und man auch sonst schon weiß, daß jetzt, wo die Philosophie alt, die Philosophen aber jung sind, philosophische Bildung oft nur darin besteht, daß man sich der inhaltslos gewordenen, auf Märkten

und an den Straßenecken selbst unter dem Einkaufspreise verschleuderten, ehemals wirklich philosophischen Kunstausdrücke als einer kurrenten Münze bedient, ohne die man nun einmal im Verkehr mit andern Menschen nicht auskommen kann.

In solchem Sinne ist auch das Wort „Idee" zu fassen, wenn es auf die Realschule angewendet wird; denn philosophisch genommen, paßt es hier überhaupt nicht, am wenigsten aber paßt es auf die Bücher, welche eine solche Idee darstellen wollen. Nehmen wir nur die bekanntesten, außer der „Idee des Realgymnasiums" von Beger, etwa noch die „Idee der Realschule," von Nagel: was enthalten sie der Hauptsache nach anders, als locker an einander gereihte Lehrpläne für die einzelnen Lektionen, mehr oder weniger ausführlich und anwendbar, je nachdem der Verf. selbst in dem Gegenstande zu Hause war, oder erst von Andern borgen mußte? Die Hauptfrage, die vor allen übrigen, ja fast ausschließlich zu behandeln wäre, wenn überhaupt nur noch der Schein der Idee erhalten werden sollte, wird beiläufig und ungründlich abgemacht. Wir meinen die Frage nach dem Verhältniß des zu bildenden Geistes zu den Bildungsmitteln und der darauf sich gründenden Bildungskraft der letztern. Es wird gleichsam als zugestanden angenommen, daß zwei Hauptwege, Naturwissenschaften und Sprachen, gleich gut zum Endziel der Bildung führen, und daß man also sich nur zu entscheiden habe, welchen von diesen beiden Wegen man einschlagen wolle. Hätte sich nun nicht die fixe Idee von einer harmonischen Bildung, die in alle Winkel gucken muß, wenn sie auch Nichts sieht, in's Mittel geschlagen, wir hätten längst Schulen, die das Eine oder Andere völlig über Bord geworfen und die alten Gymnasien mit ihrer exklusiven Sprachseligkeit oder unsere polytechnischen Institute und andere Abrichtungsanstalten mit ihrer mechanischen Kunstfertigkeit und naturwissenschaftlichen Gedächtnißfülle überträfen. — Andere freilich sehen das Ding wieder anders, haben auch ein fertiges Schema, das ihrem Farbenpinsel als Schablone dient: Vergangenheit und Gegenwart (die Zukunft kann natürlich wegen ihrer Unenthüllbarkeit nicht in Frage kommen) sind die beiden mächtigen Pole, um die ihre Welt sich dreht; in der

pädagogischen Abtheilung derselben fällt die Vergangenheit dem Gymnasium anheim, der Realschule die Gegenwart. Das ist die Löwentheilung, wobei für die Realschule ein Nichts — die Gegenwart mit ihrem Doppelgesicht in Vergangenheit und Zukunft schauend, für sich aber nichts als der Grenzstein zweier unendlicher Reiche — übrig bleibt. Doch nein! so stiefmütterlich ist sie diesmal nicht bedacht. Die Gegenwart ist mehr als der flüchtige Augenblick, der nur *ist*, um sogleich wieder *nicht zu sein*; sie ist das Leben selbst mit allen seinen Kämpfen und Siegen, der frische Pulsschlag, der die Welt bewegt; die Vergangenheit aber ist das große Leichenfeld, das nur Zeugniß gibt von den Kämpfen, die *gewesen*. Darnach hätte die Realschule das beste Theil erwählt; „denn nur der Lebende hat Recht."

Doch will sich natürlich das Gymnasium hiermit keineswegs selbst den Todesschein ausstellen, um etwa als Realgymnasium wieder aufzutauchen; vielmehr läuft die vorgeschlagene Theilung im Grunde so ziemlich auf die erste hinaus, die Sprachen und Naturwissenschaften einander entgegenstellt: Vergangenheit heißt Geschichte, Entwickelung der Völkerkultur bis zur Gegenwart, und das umfaßt dann freilich fast alles Denkbare. Vor Allem gehören auch die Sprachen dahin; denn sie sind das Gefäß, in denen das Leben der Völker, welches nicht mehr ist, für ewige Zeiten aufbewahrt wird; der Inhalt selbst ist ein unendlicher, und würde allerdings wohl als Bildungsmittel ausreichen; denn was die ganze Menschheit ernährt hat, daran mag auch der Einzelne wohl groß gezogen werden.

Als Gegenwart soll nun das gelten, was eigentlich keine Geschichte hat, die ewig junge Natur. Aber hat denn nur das eine Geschichte, das einen Geschicht*schreiber* hat? Allerdings enthalten unsere sogenannten Naturgeschichten keine wirkliche Geschichte; denn sie *erzählen* nicht, was *geschehen* ist, sondern *beschreiben*, was ist. Trotzdem ist aber auch in der Natur Manches *geschehen*, obgleich es Niemand gesehen hat. Auch die Natur hat ihre Geschichte und geht in ihren Entwicklungen einem Ziele entgegen, wenn auch langsam; sie hat ja Zeit und braucht sich ebenso wenig zu übereilen als der Weltgeist, für den Hegel schon dieses mußevolle Fortschreiten in Anspruch genommen hat.

Doch was rede ich immer nur von einer *erlebten* Geschichte? wissen wir nicht, daß vom Prof. Burmeister auch eine *geschriebene* „Geschichte der Schöpfung" vorhanden ist? und daß dieselbe Nichts enthält oder auch enthalten kann, was unsere Väter uns als Augenzeugen überliefert hätten, sondern nur Facta, deren Nothwendigkeit man aus der gegenwärtigen Beschaffenheit der Erde durch bloße Vernunftschlüsse folgert? Es müßten also die Gymnasien, wenn sie wirklich das Gebiet der Geschichte erschöpfen wollten, auch das Bischen Naturwissenschaften, d. h. die Kenntniß des ganzen gegenwärtigen Zustandes der Schöpfung, wenn auch nur, wie sie die kurze Uebersicht in Humboldt's Kosmos voraussetzt, mit in den Kauf nehmen.

Aber den Realschulen würde es mit ihrer Gegenwart nicht besser ergehen. Ist auf allen Gebieten, selbst in der Naturkunde, wie wir soeben gesehen haben, die Gegenwart als Resultat der Vergangenheit zu betrachten, nur nicht so, daß auch überall wie in jener, die Kenntniß der Vergangenheit lediglich auf Erforschung der Gegenwart beruhte: so müssen die Realisten ebenso gut rückwärts schauen; wenn sie etwas vor sich bringen wollen, als die Humanisten ihr Antlitz der Gegenwart zuwenden, wenn sie mit ihren Siebenmeilenstiefeln Jahrhunderte durchwandern, die weit hinter uns liegen. — *Vergangenheit und Gegenwart* sind sehr abstrakte und dürftige Kategorieen, aber auch übervoll, weil Alles hineingeht, was man hineinbringen will. — *Geist* und *Natur*, das klingt schon besser; man merkt doch, daß Jedes etwas für sich ist. Wenn man nun gar hinzusetzt, daß es die beiden großen Sphären sind, in denen Gottes Wesen uns offenbar wird, so ist das selbst erbaulich und der scheint die Sache in ihren letzten Gründen erfaßt zu haben, der hiernach die Schulen unterscheidet. Er hat auch einen Freibrief bei denen, die nach der Religion fragen und nicht abgeneigt sind, den Realschulen, weil sie sich so viel mit der Natur beschäftigen, solche abzusprechen. Auch in der Natur weht ja Gottes Odem, auch sie führt zu Gott wie der Geist. Darin hätte dann die Realschule, indem sie die Natur traktirt, eine religiöse Grundlage, selbst ohne Religion; es wäre richtig Alles auf Gott zurückgeführt, und die Untersuchung am erwünschten Ende angelangt.

Recht genommen, will's so aber doch noch nicht gehen. Das Gymnasium ist offenbar zu gut weggekommen. Lauter Geist! freilich zu gut; das geht nicht. Beide müssen von Beiden haben; nur das muß der Unterschied seyn: bei dem Einen ist der Geist Hauptsache, bei dem Andern die Natur, Nebensache dagegen in umgekehrter Ordnung; also einmal: Geist Aufzug und Natur blos Einschlag, das andere Mal Natur Aufzug und Geist Einschlag. Man verfällt unwillführlich auf die Frage, warum 's denn gerade zwei verschiedene Gewebe seyn müssen, warum man nicht an einem, dem ersten z. B., das gewiß mehr innere Güte hat, wenn auch weniger Appretur, sich begnügt. Aber lassen wir die Frage jetzt; in der Natur ist ja auch Manches doppelt, wovon wir nicht einmal einsehen, warum es einfach da zu seyn braucht. Wollen wir ehrlich seyn, so müssen wir doch gestehen, daß es mit der Offenbarung Gottes in der Natur noch eine bedenkliche Sache ist. J. H. Jacobi hatte sogar die Frechheit, zu behaupten, die Natur verberge Gott; und Göthe, der Erznaturalist, verstand ihn so wenig, daß er die Freundschaft mit ihm auflöste. Hätte er ihn verstanden und diese Anschauung wie andere poetisch bewältigt, dann würde er auch der Dichter des neuen Weltalters geworden seyn, wie er der des vergangenen und gegenwärtigen ist. Wir aber wollen weder soweit wie Jacobi gehen, noch auch dem feind werden, der mit jenem steht. Wir können es ja wohl zugeben, daß Alles Gott offenbare, und wenn man's recht anfängt, kann man gewiß recht erbauliche Betrachtungen darüber anstellen, etwa wie Swift über den Besenstiel. Kann aber Gott jemals sagen: Das ist Fleisch von meinem Fleisch und Blut von meinem Blute? oder kann nur der Mensch es sagen, wenn er zu dem Bild in ihm das Urbild sucht? — So ist die Offenbarung Gottes im Geiste wenigstens eine ganz andere als die in der Natur; und dem verbirgt die Natur wirklich Gott, der nicht über sie hinaussieht; und der weiß Nichts von Gott, der blos in ihr lebt. Und doch lebt der Mensch nicht von Brod allein, sondern von jeglichem Wort, das durch den Mund Gottes gehet. Darum sollten die Realschulen sich nicht sogleich damit zufrieden geben, daß ihnen die Natur zugewiesen wird, wenn auch ein körperlicher Antheil am Reich des Geistes

hinzugethan wird. Was soll das Geschrei, man wolle auch allgemeine Bildung, nur auf andere Weise als die Gymnasien? Das ist ja eben sehr zu bezweifeln, ob mit der veränderten Weise auch noch dasselbe erreicht werden könne. Freilich ist es leicht gesagt: Was jenen Grammatik und alte Sprachen, das sind uns die Mathematik und die Naturwissenschaft, und was diese jenen, das gelten uns die Sprachen. Das gibt zwar eine äußere Parallelität, aber keine innere Gleichheit. Damit ist so wenig gewonnen als mit den oben besprochenen Kategorieen von Vergangenheit und Gegenwart, Natur und Geist. Wir müssen eben, wie schon angegeben wurde, den zu bildenden Menschengeist selbst in das Auge fassen und aus dem Verhältniß, welches er zu den Bildungsmitteln hat, deren bildende Kraft und somit ihren Werth für die Schule erkennen. Der erste Theil der Frage ist also rein psychologisch.

Als Gott der Herr die Erde geschaffen hatte und Alles, was darinnen ist, sprach er zu sich selbst: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sey. Und er machte den Menschen aus einem Erdenkloß und blies ihm den lebendigen Odem in seine Nase u. s. w. Damit ist Alles gesagt, was auch unsere pädagogische Frage lösen kann.

Wer den Erdenkloß über Gottes lebendigen Odem stellt, der wird auch das Wissen von dieser Erde über die Kunde dessen stellen, was Gottes Odem in dem Menschen gewirkt hat und noch wirkt. Es ist nicht ohne Kleinmeisterei Gott nachgerechnet worden, wie klug er den Menschen gerade da erst erschaffen, als alles Andere bereits fertig war. Kleinlicher Pragmatismus legt das etwa so aus, als hätte dem Menschen, der bekanntlich zur Klasse der fleischfressenden Thiere gehört, ebenso gut die Thierwelt vorangehen müssen, wie dieser Kräuter und Bäume vorangegangen und Waideplätze für das Vieh. Wir können diese ökonomischen Rücksichten zur Seite schieben und uns nur soviel merken, daß jedenfalls der Mensch ein integrirender Theil der Sinnenwelt ist, daß er diese aber auch abschließt, indem er, wie die Physiologen nachweisen, die relativ vollkommenste Bildung des Organismus an sich darstellt. Schon in dieser Beziehung

ist er ein wahrer Mikrokosmus: alle untergeordneten Formen der Sinnenwelt sind, um uns eines Hegelschen Ausdrucks zu bedienen, in ihm aufgehoben oder zu bloßen Momenten herabgesetzt in ihm enthalten; die progressiv gestaltende Natur ist in ihm gleichsam zur Ruhe gekommen. Und doch ist sein ganzes Wesen Unruhe, deßwegen, weil sich in ihm nicht blos die natürliche Welt abschließt, sondern auch eine höhere, übernatürliche anfängt: sein Herz ist, wie Augustin sagt, zu Gott geschaffen und findet nicht eher Ruhe, als bis es in Gott selbst ruhet. Daß er nach Gottes Bild geschaffen ist, macht, daß er auch ein Mikrokosmus der Geisteswelt ist, und das ist nun sein eigenthümliches Wesen, daß Beides bei ihm in einander besteht, aber auch beständig mit einander kämpft. Was er in dem Einen werden kann, ist schon durch die sinnliche Geburt gesetzt, was er in dem Andern werden soll, wird durch die Wiedergeburt bezeichnet. Eben weil diese kein natürlicher Akt, sondern ebenso sehr auf die Freiheit des Menschen gegründet ist, wie auf die schöpferische Thätigkeit (Gnade) Gottes, so kann und soll der Mensch auch erzogen werden, und als Ziel dieser Erziehung ist nichts Anderes anzusehen, als daß er in Gott wiedergeboren werde. Wer wegen allzugroßer Nüchternheit an dem Ausdrucke als zu theologisch oder gar mystisch Anstoß nehmen sollte, dem wollen wir unter dem Siegel der Verschwiegenheit verrathen, daß wir ihn eigentlich blos der Kürze wegen genommen haben. Um jedoch alle Bedenken jener Nüchternen wegen mystischer Unklarheit niederzuschlagen, wollen wir uns accommodiren und lieber sagen, der Mensch müsse zur Religiosität, zur Sittlichkeit und zur Vernünftigkeit erzogen werden. Trotzdem können wir nicht verhehlen, daß diese Specifikation des obigen Begriffs nicht blos breiter ist, sondern auch weniger bezeichnend. Wir müssen daher doch noch mit ein paar Worten erläutern, was in jenem mehr liegt. Das ist nun erstens das, daß wir dadurch ausdrücken, wie das in dem Menschen zu Erziehende nicht blos ein auf natürlichem Wege, nach dem Gesetz der Nothwendigkeit sich lediglich aus sich selbst Entwickelndes ist, sondern vielmehr ein, allerdings mit Hülfe jener natürlichen, durch den ersten Schöpfungsakt Gottes gegebenen Grundlage, neu

zu Erzeugendes, d. h. durch menschliche Freiheit und göttliche Gnade Werdendes, daher eine Wiedergeburt in Gott oder aus Gott. Zweitens aber wird dadurch auch ausgedrückt, daß nicht blos die Religiosität und Sittlichkeit, wie wohl Jeder zugibt, sondern auch die Vernünftigkeit, von der wir reden, ebenso sehr auf jene thatsächliche Umwandlung des Innern oder auf die Geburt Gottes im Menschen sich stützt, ja sogar jene ersten beiden noch in Besonderm zu ihrer Voraussetzung hat. Wir verstehen nämlich unter Vernünftigkeit die Einsicht in die wahrhaft überirdische Welt oder in das Wesen Gottes, würden aber die Einsicht in das Wesen der sinnlichen Welt oder die Erkenntniß der Natur sowohl nach ihrer formalen wie realen Seite blos Verständigkeit nennen, die nun in dem Menschen zwar auch ausgebildet, aber nicht erzogen werden kann, weil sie von keinem Akte des Willens unmittelbar abhängt. Denken wir dagegen an die Kräfte der überirdischen Welt, so ist zu behaupten, daß man erst Göttliches erleben und ausüben müsse, ehe man es erkennen kann, weil nämlich ohne das der Erkenntniß das Objekt fehlt, auf das sie sich richten könnte, und weil der Mensch überhaupt nur sich selbst erkennt. Naturerkenntniß macht davon nur eine scheinbare Ausnahme; denn in der Natur werden in Wirklichkeit doch nur dieselben Kategorieen erkannt, die dem Menschen als solchem auch inhäriren, und so erkennt er denn freilich auch von Gott in Wahrheit nur soviel, als er in sich davon verwirklicht. Sein Verhältniß zur Natur ist blos ein gegebenes, sein Verhältniß zu Gott ist auch ein durch seine freie Thätigkeit bedingtes. Die unmittelbarste Entfaltung desselben ist die Religiosität oder das Leben im Glauben, die Bethätigung dieses nach außen ist die Sittlichkeit, nicht als wäre die äußere Handlung das Sittliche, sondern vielmehr der innere Akt, wodurch das an sich thatenlose religiöse Leben zur That, die unmittelbare Gegenwart des Göttlichen im religiösen Gefühl zur Vermittelung mit der Außenwelt, der Glaube zur Liebe gedrängt wird. Nicht allein Jedes für sich, auch Beides zusammen wäre noch unvollständig, gliche einem Feuer, das nur wärmte, ohne zu leuchten. Was wir Vernünftigkeit genannt haben, ist jenes Licht oder auch

Auge, das nicht fehlen darf, ohne welches Religiosität und Sittlichkeit etwas Blindes wären.

Das sind diejenigen geistigen Kräfte, durch welche der Mensch in eine höhere Welt hineinragt, andere vermitteln seinen Zusammenhang mit der Sinnenwelt. Fangen wir auch hier mit dem Unmittelbarsten, d. h. insofern es das andere Ende der ganzen Reihe ist, mit dem Untersten an, so haben wir die Sinne selbst als solche zu nennen, nicht etwa die Sinnesorgane, denn diese gehören der reinen Leiblichkeit an und stehen somit selbst auf Seite der Natur. Dadurch eben hat der Sinn selbst eine Beziehung nach außen, daneben aber auch eine nach innen zum Geiste, der alsbald das im Sinn Vorhandene nach seiner Weise verarbeitet. Was er zunächst davon festhält, gibt ihm die Vorstellung, streift er denselben alles Sinnliche ab und erhebt sich so zu allgemeinen Begriffen, so nennen wir dies die Thätigkeit des Verstandes; faßt er dagegen das Sinnliche so, daß es ein Sinnbild und Träger von Ideen ist, die den höhern Geistesvermögen entsprungen, so nennen wir es Phantasie; sie ist also gleichsam die Brücke zwischen den höhern und niedern Seelenkräften und darum die Region, in welcher der Künstler schafft, dessen Aufgabe es ist, im Sinnlichen Uebersinnliches zur Anschauung zu bringen und dadurch unsere Erhebung zu demselben zu erleichtern. Die bloße Aufbewahrung und Reproduktion der erhaltenen Vorstellungen ist Sache des Gedächtnisses. War nach der Seite der Erkenntniß das sinnliche Wahrnehmungsvermögen oder die Anschauung der Sinnenwelt mit der durch die Vernunft bewirkten Anschauung des Uebersinnlichen durch die Phantasie vermittelt, so hat auch der Wille einen solchen Vermittler nach unten hin in dem Gefühl, das jeden Inhalt, den erhabenen wie den gemeinen, gleich gut verträgt und je nach der Beschaffenheit desselben die Richtung des Willens bestimmt.

Das wäre so ungefähr das, worauf sich Unterricht und Erziehung bei dem Menschen zu erstrecken hätte, und zwar in der Rangordnung, die durch unsere Deduktion angedeutet ist. Jedoch nicht etwa so, daß das obenan Stehende, also die Religion, auch die meiste Zeit beanspruchte; sie will nur dem Werthe

nach die erste sein, wobei sie recht gut zugeben kann, daß sie im Lektionsplan mit weniger Stunden bedacht wird, als vieles Andere, was weniger wichtig ist, im Fall sich nämlich zeigen sollte, daß durch ein Mehr an Stunden die Religion nicht etwa gemehrt, sondern vermindert würde.

Wollten wir nun mit dem, was wir soeben als Ziel aller Bildung aufgestellt haben, das vergleichen, was Nagel in seiner „Idee der Realschule" als solches hinstellt, so würden wir ihm höchst unrecht thun, wenn wir ihm schon deßwegen den Vorwurf der Einseitigkeit machen wollten, weil er von allen unsern Forderungen blos die „höchste Vernünftigkeit" als Bestimmung hervorhebt; denn er versteht unter Vernünftigkeit etwas Anderes als wir. Sie ist ihm „nichts Anderes, als die harmonische Einheit aller menschlichen Kräfte, als das richtige Verhältniß, in welchem die uns angebornen Kräfte in uns stehen." Daran ist weiter Nichts auszusetzen, als daß man erstens gern erführe, welches denn jene auszubildenden menschlichen Kräfte sind, zweitens worin ihre harmonische Einheit oder ihr richtiges Verhältniß besteht, drittens daß diese harmonische Einheit wohl Niemand sonst hätte Vernünftigkeit genannt, und viertens endlich am wenigsten deßwegen sie so genannt, weil, wie Hr. Nagel sagt, Einheit die erste Forderung unserer Vernunft ist. Man könnte ja auch wohl eine gleichmäßige Verwahrlosung aller menschlichen Kräfte eine Einheit nennen. Ueberhaupt ist Einheit eine so abstrakte, Nichts sagende Kategorie, daß man sie schon deßwegen nirgends an die Spitze stellen sollte. Doch das könnte immer noch ein Wortstreit heißen; eine sachliche Differenz zeigt sich aber darin, daß Hr. Nagel die „harmonische Einheit angeborner Kräfte" accentuirt. Wir setzen das Ziel aller Erziehung, nicht blos der Erziehung des Knaben und Jünglings, sondern des Menschen überhaupt, in die Wiedergeburt und wollen damit bezeichnen, daß wirklich etwas substantiell Neues in den Menschen hineintrete, glauben auch, daß dadurch allein die Freiheit und wahrhafte Bildungsfähigkeit des Menschen gerettet werden könne. Hr. Nagel meint, wie die äußere Natur nur ein Produkt von physischen Kräften sey, so müsse auch das geistige Leben Nichts als eine Aeußerung von sogenannten

geistigen Kräften seyn, und wie wir in der äußern Natur keine Kraft schaffen könnten, sondern nur anregen, so vermöchten wir auch in den Geist zwar von außen materielles Wissen hineinzulegen, aber dadurch keine Kraft in ihm zu schaffen, sondern nur die in ihm liegende zu wecken. Es wäre dagegen zu sagen: so wenig die äußere Natur blos ein Produkt von physischen Kräften ist, so wenig und noch viel weniger ist das geistige Leben weiter Nichts, als eine Aeußerung von sogenannten geistigen Kräften; und ob zwar wir allerdings in der äußern Natur, eben weil sie uns äußerlich ist, keine Kraft schaffen können, sondern die vorhandenen Kräfte nach dem Gesetz der Nothwendigkeit müssen wirken lassen, so haben wir doch wenigstens über uns selbst Gewalt, eben weil es uns selbst betrifft und wir frei sind. Schon daß Hr. Nagel selbst zugibt, daß, ob zwar nur von außen, wie er sagt, materielles Wissen in den Geist hineingelegt werden könne, spricht gegen ihn; denn da die Materie selbst doch nie in den Kopf hineinkommt, sondern nur das dem Geiste Homogene, das Wissen von ihr, so ist dies allerdings etwas, was zuvor nicht in dem Geiste war, das also zugleich, weil es selbst wieder Geist ist, ein Wachsen des Geistes in sich schließt, und, wenn der Geist wirklich nur aus Kräften besteht, eine Vermehrung dieser Kräfte. Daß dieses Mehr an Kräften eigentlich auch schon vorher da gewesen, läßt sich deßwegen nicht sagen, weil eine Kraft nur insofern vorhanden ist, als sie wirkt, von nicht wirkenden Kräften zu reden aber ein Widerspruch in sich selber ist. Folglich ist die vermehrte Kraft wirklich etwas Neues, freilich nur in quantitativer Hinsicht, nicht in qualitativer, und so hätte denn Hr. Nagel doch Recht, wenn er bloß von einer harmonischen Ausbildung angeborner Kräfte redet, denn darunter wird er eben wohl jene Vermehrung des von Natur Gegebenen verstehen. Aber wie verträgt sich damit die Freiheit des Menschen, wenn derselbe blos zusieht, wie in ihm sich Kräfte nach dem Gesetz der Nothwendigkeit entwickeln, wobei er höchstens nachhilft, indem er den Baum begießt oder einen Pfahl daran stellt, daß er gerade wächst? Ist es auch blos eine Fortentwicklung angeborner Kräfte, wenn der böse Wille des Menschen gebrochen wird und an die Stelle des Bösen nun das Gute

tritt? Ist das nicht auch etwas qualitativ Anderes, das der Mensch vermöge seiner Freiheit selbst mitschaffen muß? Macht nicht gerade dies erst den Menschen zur Person und hebt ihn aus der Reihe aller übrigen Geschöpfe heraus? Freilich an diesen Kern menschlicher Persönlichkeit, an den Willen und dessen Erfüllung mit dem Göttlichen scheint Hr. Nagel gar nicht gedacht zu haben, wenn er erklärt (S. 27): „Dieses Streben nach der höchsten Vernünftigkeit, als dem Ziele der Menschenbestimmung, ist dasselbe, was man sonst auch Streben nach Aehnlichkeit mit der absoluten Vernunft, Streben nach Gottähnlichkeit nennt." — Man sollte meinen, Hr. Nagel wäre ein Hegelianer, da auf einmal die absolute Vernunft als Panier aufgepflanzt wird. Ist denn Gott, auch der Nicht-Hegelsche, wirklich blos absolute Vernunft? — wenn noch absolute Persönlichkeit; — ist er nicht auch die absolute Macht, Sittlichkeit u. s. w.? Und sollen wir wirklich, wenn auch nur mit Worten, immerfort den Hegelschen Götzen des Absoluten anbeten und in das Wissen dieses Absoluten unsere Seligkeit setzen? Und in was für ein Wissen? was für ein Absolutes? Ist etwa jene seltsame Dreiheit, wohin's die Logik bringt, ist jene ganze Schattenwelt logischer Kategorieen, ein Schöpfer Himmels und der Erden? und weiß der etwas vom lebendigen Gott, dem Schöpfer und Herzenskündiger der Menschen, der es wirklich bis zum Wissen dieses Absoluten gebracht hat? Wie könnte es aber eine größere Aehnlichkeit mit der absoluten Vernunft geben, als wenn man sie ganz vernimmt, als wenn man das Absolute weiß, da es eben selbst nur ein Wissen ist.

Die unmittelbare Folge dieser einseitigen Fassung des Ziels menschlicher Entwickelung ist, daß Hr. Nagel „als einzig richtigen Zweck des Unterrichts den sogenannten formellen" bezeichnet, d. h., wie er selbst erklärt, der Unterricht soll zuerst die im Menschen liegenden geistigen Kräfte zum Bewußtseyn bringen, er soll die ihnen entgegenwirkenden Kräfte (die Sinnlichkeit) — überwinden lehren und die geistigen Kräfte zu gehöriger Freiheit und Selbstständigkeit durch fortdauernde Uebung stärken; endlich soll er die verschiedenen Kräfte in das richtige Verhältniß gegen einander zu setzen suchen, um in unser geistiges Wesen harmonische

Einheit zu bringen.“ Es wird hinzugesetzt: „derjenige Unterricht ist der einzig richtige, dessen Princip es ist, mehr zu wecken, was im Menschen ist, als ihm zu geben, was außer ihm ist.“ Da hätten wir das vollständige Gespenst der hochbelobten formellen Bildung, hinter dem sich dieses Mal eine Apologie der Mathematik versteckt hat, die den Naturwissenschaften, soweit sie nicht auch Mathematik sind, fast den Tod droht, da sie ja vorzugsweise dem Menschen nur das geben, was außer ihm ist, und am wenigsten das wecken, was in ihm ist. Freilich ist eben die ganze formelle Bildung blos ein Gespenst, das nur durch die Voraussetzung existirt, daß man den Geist üben könne, ohne ihm etwas mitzutheilen, was dem gleich seyn würde, daß er von außen nur angestoßen zu werden brauche, um von innen heraus zu wachsen, ohne doch von außen her neue Elemente in sich aufzunehmen. Wird etwa die Pflanze durch Regen und Sonnenschein und durch die Erde, in der sie wurzelt, auch formell geübt und angeregt, daß sie sich aus sich selbst ohne Hinzutreten von etwas Neuem entwickelt, oder muß sie vielmehr neue Stoffe in sich aufnehmen und allerdings mit sich amalgamiren, um sich dem in ihr ruhenden Princip gemäß zu gestalten? So bildet sich ja auch der thierische Leib zwar nach dem ihm von der Natur eingepflanzten Princip, aber nicht ohne beständig ihm vorher fremde Stoffe zu seinem Eigenthum, d. h. zu seinem eigenen Selbst zu machen. Nicht anders als durch eine ähnliche Amalgamation wächst auch der geistige Mensch, dem Principe gemäß, das dem Geiste als solcher eigen ist, d. h. nach dem Princip der Freiheit oder der Persönlichkeit. In die relativ todten Massen tritt wie ein elektrischer Funke das Princip höchster Lebendigkeit, das freie Ich, und macht den Menschen, der ohne dasselbe blos ein Gesetztes wäre, auch zu einem sich selbst Setzenden oder, wenn man will, sich selbst Schaffenden. Daß nun der neu zu schaffende Mensch nach Gott geschaffen werde, ist Aufgabe der Erziehung, daß ihm auch der angemessene Bildungsstoff zugeführt werde, ist Aufgabe des Unterrichts; jene stellt die praktische Seite dar, dieser die theoretische, beide sind unzertrennlich; man kann nicht erziehen, ohne zu unterrichten, man soll nicht unterrichten, ohne zu erziehen.

Auch wir fragen nun, was denn jener Bildungsstoff sey, und können zunächst nur darauf antworten: Alles.

Wir haben oben den Menschen einen Mikrokosmus genannt, sowohl nach seiner sinnlichen als nach seiner übersinnlichen Seite; er trägt die principia aller Dinge in sich und dazu das Bild dessen, der sie geschaffen hat. Dadurch hat er eine Beziehung zu Allem im Himmel und auf der Erde. Wäre aber etwas, wozu er keine Beziehung hätte, oder wäre er nicht wirklich der Mikrokosmus in jenem doppelten Sinn: dann existirte etwas, wovon er Nichts wissen könnte, aber auch Nichts zu wissen brauchte. Alles kann also dem Menschen als Bildungsstoff dienen, er lebt von nichts Geringerem als von der ganzen Welt, Gott mit eingeschlossen.

Aber nicht Alles ist ein gleich guter Bildungsstoff, so wie auch nicht alle Speisen den Leib gleich gut nähren: manche verdaut er gar nicht, von andern muß er große Quantitäten zu sich nehmen, um nur ein geringes Maß von wirklichem Nahrungsstoff mit zu erhalten. Ganz ähnlich ist es mit den Bildungsstoffen, die man für den Geist präparirt: die einen enthalten viel Nahrungsstoff, die andern wenig, und manche sind sogar hart bis zur Unverdaulichkeit. Man wird zugeben, daß man aus keiner Sache etwas herausnehmen kann, was nicht darin ist; man wird ferner zugeben, daß nicht in allen Sachen dasselbe ist, daß man also auch nicht dasselbe herausnehmen kann. Wie sollte demnach das Verschiedenste doch dieselbe Bildung gewähren können!? Will man nun den Werth der verschiedenen Bildungsstoffe bestimmen, so hat man zu sehen, welches Element der Bildung in ihnen steckt. Das erfährt man wieder, wenn man herausbringt, welche Beziehung sie zum Geiste haben, oder in welchem Grade sie ihm verwandt sind. Hier wird alsdann der Grundsatz gelten, daß das Verwandteste auch das Bildendste sey, daß folglich das unmittelbar Geistige über dem stehe, was erst mittelbar dasselbe ausdrückt, also das Gebiet des Geistes selbst über dem der Natur. Handelt es sich weiter um Produkte des menschlichen Geistes, so ist als Regel anzunehmen, daß aus ihnen gerade so viel Bildung geschöpft werden könne, als von dem Schöpfer derselben hineingelegt worden ist, falls wir nämlich im Stande

sind, auch wirklich jenes Geistesprodukt in uns aufzunehmen; denn was aus dem Menschen werden soll, hängt sowohl von dem Gefäß ab, das er mitbringt oder das er vielmehr selber ist, als auch von dem, was hineingethan wird.

An dieser Stelle zeigt sich eine neue wesentliche Differenz zwischen uns und Hr. Nagel. Derselbe unterscheidet auch zwischen einer Offenbarung in uns und einer zweiten in der Natur. Danach, meint er, ist es entweder die Entwickelung des Menschengeistes selbst, welche zum Hauptgegenstande des Unterrichts genommen wird, oder es ist die Natur, welche den Stoff darbietet, an welchem die menschliche Kraft sich formell üben soll. Beide Stoffe, fährt er fort, sind von der absoluten dem Menschen dargeboten, beide haben gleichen (?!) Anspruch darauf, von dem Menschen aufgenommen zu werden, und beide sind als verschiedene Seiten derselben Offenbarung des Absoluten zu betrachten. —

Die zuletzt unterstrichenen Worte scheinen uns im Widerspruch zu stehen mit den vorangehenden. Sind es wirklich verschiedene Seiten derselben Offenbarung, so haben sie nicht mehr gleichen Anspruch auf unsere Kenntnißnahme von ihnen, sondern eben nach ihrer Verschiedenheit einen verschiedenen. Soll aber verschieden nur so viel heißen als anders, ohne einen Gradunterschied zuzulassen, so ist es nicht wahr, daß Geist und Natur gleich sehr Offenbarungen Gottes sind. Es ist vielmehr blos eine petitio principii, von der alle einseitigen Lobredner der Naturwissenschaften, Mathematik mitgerechnet, und der auf ihnen basirten Realschulen ausgehen, weil sie daraus schließen wollen, daß jene ebenso gut das Hauptbildungsmittel einer Schule oder ihre Grundlage ausmachen könnten, wie Sprach- und Geschichtsstudium, deren Objekt der Geist selber ist. In der Natur, als solcher ist Gott gar nicht offenbar; als Geist wird er auch nur im Geiste offenbar, und durch dessen Vermittelung, also mittelbar, ist er's dann auch in der Natur, d. h. der Mensch, dem Gott innerlich offenbar geworden ist, der sieht ihn nun auch außer sich oder in der Natur. Anders versteht es auch die Schrift nicht, wenn sie (Röm. 1, 19 u. 20) von einer Offenbarung Gottes in der Natur redet; denn

es wird ausdrücklich hinzugesetzt: „so man deß wahrnimmt an den Werken.“ Es kann's aber nur derjenige wahrnehmen, der den Geist Gottes lebendig in sich trägt, denn nur dieser erforschet alle Dinge, auch die Tiefen der Gottheit. Ohne ihn ist uns die Natur blos ein Aeußerliches und erforschen wir die Gesetze derselben, höchstens ein Objekt des Verstandes, das gerade um so selbstständiger und darum gottloser (d. h. Gottes nicht bedürftig) erscheint, je mehr wir jene erkennen. Wenn wir demnach nur eine mittelbare *) Offenbarung Gottes in der Natur vor uns haben, so kann sie auch als Bildungs- und Erziehungsmittel erst die zweite Stelle, nämlich nach der unmittelbaren im Geist einnehmen, um so mehr, da sie selbst bei der blos verstandesmäßigen Erkenntniß mehr einen gebildeten Verstand voraussetzt, als selber bildet.

Sollen nun die einzelnen Theile beider Gebiete — der Natur und des Geistes — unter sich abgewogen werden, so ist auch da der oben von uns angegebene Maßstab des Verwandtschaftsgrades mit dem menschlichen Geiste anzuwenden und demnach z. B. die Mathematik als das Idealere über das mehr Stoffliche der Naturwissenschaften zu setzen, von den Produkten des menschlichen Geistes aber immer dasjenige am höchsten zu stellen, was ihn am vielseitigsten und tiefsten, überhaupt am vollkommensten offenbart.

Man sieht schon, daß wir bei dieser Betrachtung nur auf eine Art von Schulen kommen können, auf solche nämlich, die Nichts vernachlässigen, Alles aber nach dem ihm gebührenden Range betreiben. Dem stimmt im Grunde auch Hr. Nagel bei, wenn er bemerkt (S. 30): „Der beste Unterricht wäre derjenige, welcher beide Stoffe (Natur und Geist) ganz gleichmäßig benützte, und so alle Wissenschaften in gleicher und vollständiger Ausdehnung umfassend die größte Allseitigkeit mit der höchsten Einheit des Zweckes vereinigte.“ Freilich sind wir gegen eine gleich-

*) Man wird sich hoffentlich nicht daran stoßen, daß das Wort „mittelbar“ hier gerade die entgegengesetzte Bedeutung von dem hat, was es sonst gewöhnlich in der Verbindung mit „Offenbarung“ bezeichnen muß; der gewöhnliche Gebrauch ist eben sehr verkehrt, der unsrige aber aus dem Zusammenhange verständlich.

mäßige (wenn es heißen soll „quantitativ gleiche") Benutzung beider Stoffe und würden auch keine extensive Vollständigkeit der Wissenschaften fordern, selbst wenn's möglich wäre, sie zu verwirklichen, sondern nur eine principielle, naturgemäße Vertretung der Hauptrichtungen. — Hr. Nagel mußte bei seiner Forderung sogleich erkennen, daß eine Verwirklichung derselben in extenso und durch eine Schule nicht möglich wäre. Darum sollen sich zwei darein theilen, die Realschule übernimmt die Natur und nur nebenbei etwas vom Geist, das Gymnasium dagegen den Geist und nebenbei etwas Natur. „Schon vom Standpunkte der Wissenschaft selbst," sagt er (S. 31), „muß sich die geistige Richtung und mit ihr der Gang des Unterrichts in zwei große Seiten spalten, in die Forschung über die Aeußerungen des Menschengeistes und in die Forschungen über die Thätigkeit der Natur. Die erste dieser Seiten zu entwickeln, dazu die Grundlage zu legen, ist die Aufgabe des Humanismus, dessen Hauptunterrichtsstoff die Sprache bildet, als das erste und hauptsächlichste äußere Produkt des Menschengeistes, als das Hauptmittel, durch welches er sich überhaupt zu äußern im Stande ist. Der Realismus aber wählt sich zum Stoffe die Natur, und da die allgemeinen Formen, unter welchen die Natur auf uns einwirkt, auf Raum und Zahl zurückgeführt werden können, so bilden auch die Grundlage des realistischen Unterrichts die Mathematik und die Naturwissenschaften." Nachher wird hinzugesetzt, daß diese Hauptgrundlagen zu ergänzen seyen, daß nämlich „wie der Humanismus die Mathematik als integrirenden Theil für den Unterricht aufgenommen habe, der Realismus dies ebenso umgekehrt mit der Sprache machen müsse."

Von hier ab ist zwischen uns und Hr. Nagel absolute Trennung. Was wir oben als principiell nothwendig erkannt, ein Vorwalten des Idealen vor dem Realen, verlangen wir in seiner Art auch noch für die geringste Dorfschule, darum nicht minder für die Realschule. Worin aber wird sie sich alsdann vom Gymnasium unterscheiden? — Im Princip nicht; denn das muß, wenn es einmal gerechtfertigt ist, für alle Schulen dasselbe seyn. Wohl aber lassen sich bei Wahrung des Princips noch mannigfaltige Modifikationen denken, wie wir sie ja schon zuge-

standen haben, indem wir für die gewöhnliche Volksschule die Anwendung desselben Principes forderten. Wonach bestimmen sich nun diese Modifikationen? — Da jeder Mensch für eine bestimmte Lebenssphäre erzogen wird, so werden wir eben diese schon bei seiner Erziehung zu berücksichtigen haben, soweit es nämlich unbeschadet unseres Princips als conditio sine qua non geschehen kann.

Wer sich für den Handwerkerstand vorbilden will, besucht die Volksschule; darüber ist man einig. Aber zwischen diesem Stande und den Studirten oder gar Gelehrten befindet sich die große Schicht der sogenannten Gebildeten, welche die Kluft, die sie von jenen trennt, gern ohne große Mühe ausfüllen möchten. Dies Kunststück soll die Realschule leisten, die eigentlich die dummen Köpfe, die ihnen meist zugeführt werden, im vierzehnten Jahre ebenso geschult entlassen müßte, als das Gymnasium die klugen im zwanzigsten. Doch das geht nun einmal nicht, und wollten unsere gebildeten Geldleute jene Kluft wirklich ausfüllen, was sich übrigens durch Geld bei weitem am leichtesten bewerkstelligen läßt, so müßten sie auch denselben Weg der Bildung durchmachen. Nun ist dieser aber bei einem Gymnasium zu sehr auf die künftige Stellung des Schülers, zunächst auf die Universität als Fortsetzung und dann auf das Leben selbst, berechnet, und Manches hat deßhalb auch nur Werth im Hinblick auf diese Zukunft. Darum darf man allerdings zugeben, daß dieses Letztere wegfalle und an seine Stelle ein Anderes trete, was der künftigen Stellung des Schülers mehr entspricht. Als einen solchen auszubrechenden Zweig des Gymnasialunterrichts können wir dermalen nur das Griechische auffinden, da das Hebräische auch selbst auf Gymnasien wegfallen sollte. Das Lateinische darf aber nur beschränkt werden, und zwar nicht sowohl wegen der darin liegenden und bis Dato schwer zu ersetzenden Bildungskraft, als vielmehr wegen seiner materiellen Unentbehrlichkeit. Sagt man, das ihm eigenthümliche Bildungselement werde durch das Studium der neuern Sprachen ersetzt, so wollen wir die Möglichkeit dessen gerade nicht bestreiten, haben aber dagegen zu erinnern, daß zu einem gründlichen Studium der romanischen Sprachen und auch der englischen nothwendig Kenntniß

des Lateinischen gehört. Weist man uns dann der Consequenz wegen zum Sanskrit, oder wo möglich der Sprache des Paradieses zurück, die denn doch erst der rechte, eigentliche Urstock aller todten und lebenden Sprachen gewesen seyn kann, so hätten wir Nichts dawider, das Alles zu betreiben, wenn's ginge; können aber nicht einsehen, warum man, weil man nicht Alles lernen kann, auch Etwas zu lernen verschmähen soll. Das Etwas, was ich hier meine, ist die Erkenntniß, wie eine Sprache aus der andern sich ableitet, was nirgends besser und leichter erkannt werden kann, als bei dem Latein und den romanischen Sprachen. Nimmt man nun noch das Englische dazu und bedenkt dessen Verwandtschaft mit dem Deutschen, so hat man einen Complex von Sprachen, deren Vergleichung die mannigfaltigste Belehrung darbietet, auch ohne Sanskrit.

Indeß steht außer diesem theoretischen Grunde der gründlichen Betreibung neuerer Sprachen noch mehr ein praktischer entgegen. Alle Welt denkt, Französisch und Englisch könne man nur lernen, um zu parliren, und lernt's nun auch darnach. Da mag der Lehrer sich noch so sehr abquälen, um tiefer einzudringen, immer stößt er bei seinen Schülern auf den hartnäckigsten Widerstand, weil sie sich im Stillen oder selbst laut sagen, das Alles sey nicht nöthig, um französisch zu sprechen; sie wissen ja von der kleinen Schwester, die sich gar nicht quält, aber eine Bonne hat, daß diese so niedlich zu parliren versteht. Freilich ist die ganze Geschichte eigentlich blos eine Dummheit; aber wer kann sie den Leuten ausreden? Man könnte recht gut wissen und weiß es auch, daß von Tausenden, die Französisch lernen, kaum Einer es wirklich jemals spricht oder gar zu sprechen nöthig hat, was immer noch ein großer Unterschied ist; trotzdem aber kommt man immer wieder darauf zurück, ohne Französisch und namentlich ohne Französisch-Sprechen komme man nicht durch; französische Conversation ist darum eine Lockspeise, mit der man zuweilen selbst klügere Leuteködert.

Nicht viel besser steht es mit dem Lesen französischer Bücher. Der Fabrikant soll brühwarm ein Buch, das in Frankreich erschienen ist und etwa für seine Fabrik vortheilhaft seyn könnte, genießen können. Und wie viele können's? oder wie viele haben's

gar erst nöthig? Und was schadet's, wenn sie's nicht können? Wozu haben wir denn neben so manchen andern auch die Uebersetzungsfabriken?

So sehr setze ich den materiellen Nutzen des Französischen (ähnlich ist es mit dem Englischen) herab, und doch behaupte ich, das Lateinische müsse hauptsächlich wegen seines materiellen Vortheils beibehalten werden, und ich meine damit nicht etwa blos die Forderung der Behörden, z. B. der Preußischen, daß zum Post-, Forst- und Baufach nur des Lateins Kundige zugelassen werden sollen, was allerdings vom Standpunkte der Lernenden dem Latein einen großen materiellen Vortheil verleiht, sondern vorzüglich die Art, wie das Latein bis jetzt noch mit allen Wissenschaften und selbst mit dem bürgerlichen Leben verflochten ist. Ist das nun wirklich auch ein materieller Vortheil, so ist es aber ein solcher, den wir Lehrer blos in petto haben, von dem die Schüler Nichts wissen, der daher ihnen auch den Kopf nicht verwirrt, weil sie gar nicht, wie bei dem Französischen, auf die Frage kommen, was sie brauchen und was nicht. Sie mögen immerhin glauben, das sie das Latein eigentlich gar nicht brauchen; man gebe es zu und zeige blos, wie sie eigentlich von Allem, was auf der Schule getrieben wird, in ihrem Sinne Nichts brauchen, damit dieser alles freudige Lernen hindernde und entsittlichende Gesichtspunkt überhaupt immer mehr schwinde. Den Spruch: „non scholae, sed vitae discimus" müssen wir vor Allem den Schülern ausreden, oder ihn wenigstens richtig interpretiren. Ein Schüler hat wirklich nur für die Schule, d. h. um der Schule oder um des Lehrers willen zu lernen, für das Uebrige, ob er nämlich hierdurch zugleich für das Leben lerne, hat der Lehrer zu sorgen. Das ist das richtige Verhältniß: die Schüler sind die Unmündigen, die Lehrer in Allem, was die Schule angeht, ihre Vormünder. Wenn wir von diesem Gesichtspunkte aus unsere Schulen wieder einrichten und verwalten, dann werden wir auch wieder mehr Pietät bei den Schülern finden, über deren Mangel man jetzt so allgemein klagt. Das kommt von dem constitutionellen Wesen her, was sich in unsere Schulen eingeschlichen hat; es fehlt nur noch, daß, wie sonst Schüler vor die Conferenz gezogen wurden,

sie jetzt, wenigstens in einigen Vertretern, klassenweise etwa, wer den losesten Mund hat, zuerst zu derselben gezogen würden. Der Constitutionalismus mag im Politischen, wo man's doch wenigstens theilweise mit Mündigen zu thun hat, recht gut seyn, und es mag Unrecht heißen, wenn man wirklich Mündige immerfort bevormunden will; in der Schule aber muß vor wie nach der Monarchismus, und zwar der absolute, herrschen. Die Naseweisheit, welche darin steckt, wenn ein Junge sagt oder auch nur denkt, er brauche irgend etwas vom Unterricht nicht, unterdrückt man dadurch am besten, daß man das gleich für alle Lektionen zugibt oder gar geflissentlich hervorhebt und einzig auf den Grund Gewicht legt, daß man's so haben wolle; denn den Willen des Lehrers, nicht seine eigene winzige Einsicht vom Werth oder Unwerth des Unterrichts hat der Schüler als maßgebend anzuerkennen. Nicht einmal die Erwachsenen dürfen hierin eine Stimme haben, wenn sie nicht anerkanntermaßen zu den Sachverständigen gehören. Deßhalb müssen wir es Hrn. Dr. Köchly in Dresden sehr verdenken, daß nicht allein zu dem von ihm in's Leben gerufenen Gymnasialverein Laien aller Art, „jedem unbescholtenem Manne" nämlich, der Beitritt gestattet ist, sondern daß er sogar in den „Blättern zur Gymnasialreform" ausdrücklich außer den Schulmännern auch jedem Andern laut Prospektus Gelegenheit geben will, über die streitigen Fragen von seinem Standpunkte sich auszusprechen. Mit Unrecht beruft er sich dabei auf Angelegenheiten des Staats, der Kirche u. s. w., in denen ja auch Laien mitsprächen. Das ist so, und mit Recht, wenn die zum Sprechen Berufenen das verstehen, worüber sie sprechen, worin sie rathen und beschließen sollen; verstehen sie es nicht, so ist auch da das Sprechen sehr schlimm, und wir haben deßwegen des unverständigen Geschwätzes auch sehr viel. Im Ganzen aber verstehen von jenen Dingen viel mehr Leute etwas, weil sie das Leben selbst, die tägliche Existenz betreffen und zum Theil der Art sind, daß ein Laie, der die Sache unmittelbar erlebt, über ihre Anwendbarkeit besser urtheilen kann als der Beamte, dem von seiner Höhe herab die Sehkraft versagt, um für sein Urtheil nur einmal die nöthige Unterlage zu gewinnen. Anders ist es mit der Schule. Wer darüber urtheilen und einen

vernünftigen Rath geben will, der muß erstens viel gelernt und zweitens viel erfahren haben. Wie wunderlich! Erst erhebt man ein Geschrei, daß die Geistlichen mitreden wollen, da sie doch wenigstens Etwas gelernt haben, wenn auch nicht viel erfahren. Nun geht man gar auf die Straßen und ladet zur Versammlung Alles, was sich findet, Blinde und Lahme; auch nach dem hochzeitlichen Kleide sieht man nicht einmal mehr. Warum? — weil man denkt, die Masse werde jetzt gerade so schreien, als man's eben wünscht. Wenn's aber doch anders käme, sollen dann die 99 Unverständigen, die sicherlich in einer einigermaßen gemischten Versammlung auf einen Verständigen kommen, auch 99mal so viel gelten? Dann würde es mit wahrer Bildung überhaupt bald ganz aus seyn; denn die Menge ist nie dafür gewesen, sondern höchstens für den Schein, und dieselben, die jetzt gegen wissenschaftliche Anstrengung und jedes gründliche Studium ihre Stimme erheben, verdanken's doch eben einer frühern idealern Richtung, wenn sie der Industrieseuche und Geldsucht nicht ganz erlegen sind, sie möchten aber gern, daß ihre Söhne da anfingen, wo sie jetzt gerade angekommen sind, damit sie es nach Verhältniß weiter bringen können, indem sie kein Ideal mehr genirt und verhindert, daß sie allein der Erde dienen. Selbst die allgemeine Feindschaft gegen das Lateinische, welche man allerdings bei der weniger gebildeten Volksklasse findet, hat gewiß zum guten Theil in dieser materiellen Zeitrichtung ihren Grund. Das zeigt schon die Art, wie man Ersatz dafür sucht: der Kaufmann will Waarenkunde lernen, der Bierbrauer, Seifensieder u. s. w. Chemie, der Oekonom Feldmessen und so fort. Daß er als gebildeter Mann das Latein viel mehr nöthig hat, sieht er nicht ein, braucht's auch nicht einzusehen, wenn wir nur den obigen Grundsatz festhalten, daß wir ihn gar nicht fragen, was er lernen will. Wenn wir Schulmeister, unabhängig von der in diesem Punkt ganz gottlosen vox populi, dann einmal einsehen, daß Latein nicht mehr nöthig ist, dann schaffen wir es ab, wieder ohne das Volk zu fragen; denn wer von einer Sache Nichts versteht, hat ein für alle Male Nichts mit drein zu reden.

Nun ja, sagt man, aber wie sollen wir denn jemals vom

römischen Recht in unserer Jurisprudenz, von lateinischen Namen in allen Wissenschaften, von dem ganzen römischen Wesen, dessen leider noch viel zu viel da ist, loskommen, wenn wir immerfort Lateinisch lernen? — Dadurch, daß wir's nicht mehr lernen, am wenigsten. Das kann schon die Erfahrung beweisen; denn zu der Zeit, wo man mit Ausnahme der eigentlichen Gelehrten und Pfaffen am wenigsten Latein verstand, war die Abhängigkeit von Rom und römischem Wesen am größten; und das war ja auch wohl natürlich: man überwindet keinen Feind, man dringe denn in sein Lager und lerne ihn mit seinen eigenen Waffen besiegen. So würde Unkenntniß des Lateinischen auch jetzt noch nicht allein zwischen Gelehrten und Ungelehrten die Kluft vergrößern, sondern auch zwischen Gebildeten und Ungebildeten. Durch die Kenntniß des Lateinischen aber werden wir nicht Sklaven Rom's, weder des alten noch des neuen, auch nicht Knechte der Gelehrten, sondern wir lernen uns dadurch gegen alle diese Mächte recht frei fühlen, weil wir sie, wenn auch nicht beherrschen, doch durchschauen. Dabei wollen wir dem jetzt zuweilen gar zu par force betriebenen Patriotismus allen möglichen Raum gönnen, unterlassen es auch, noch mehr für das Latein zu sagen, weil es gar nicht unsere Absicht ist, gegenwärtig eine ausführliche Apologie desselben zu schreiben, zumal wir uns hierin auf Hrn. Kalisch berufen können, der den Gegenstand in mehreren Schriften ziemlich erschöpft hat und mit dem wir in allem Wesentlichen übereinstimmen. Wenn einst jene materielle Nothwendigkeit nicht mehr vorliegt, weil wir durch und durch deutsch geworden sind, wenn dann die modernen Sprachen wirklich wissenschaftlich, nicht mehr mit utilitarischer Oberflächlichkeit und Hast traktirt werden, wenn endlich auch ein grammatisch-historisches Studium der deutschen Sprache hinzugetreten ist: dann kann man das Latein unbedenklich fallen lassen; jetzt aber ist es mehr als bedenklich. Indeß bietet auch jetzt schon die Weglassung des Griechischen und die Beschränkung des Lateinischen, was auf 10—12 Stunden wöchentlich anzuschlagen ist, Zeit genug dar, um Naturwissenschaften, die auf Gymnasien zu wenig getrieben werden, und vielleicht auch die Mathematik, die an den bessern Gymnasien schon hinlänglich vertreten ist, angemessen zu erweitern.

Da Hr. Nagel ganz besonders das Patronat der Mathematik übernommen hat und sie in einem eigenen Abschnitte als Hauptbildungsmittel auf Realschulen vertheidigt, so richten wir eben auf diese Vertheidigung noch einen prüfenden Blick, weil nach unserer Anschauungsweise sie auf diese Ehre durchaus keinen Anspruch machen kann. Zunächst geben wir mit ganzer Seele zu, daß sie ganz vorzüglich geeignet sey, das Abstraktionsvermögen zu entwickeln und zu üben, und setzen auch den Grund hinzu, der Nichts weiter ist, als eine Anwendung unseres allgemeinen Princips, daß jedes Ding, auch jede Wissenschaft, nach dem ihm eigenthümlichen innern Wesen wirken müsse, daß folglich die Mathematik das Abstraktionsvermögen deßwegen entwickele, weil sie selbst so abstrakt ist, nämlich von allem sinnlichen wie allem geistigen Inhalt abstrahirt und sich lediglich in den Formen geistiger Anschauung, in der Vorstellung von Raum und Zeit bewegt, von Nichts etwas weiß und zu wissen braucht, als von der Größe, continuirlicher und discreter, keine Kategorieen weiter kennt, als gleich (Aehnlichkeit ist partielle Gleichheit, Kongruenz die vollständige) und ungleich, Vergrößerung oder Verminderung. An der Natur sind allerdings alle diese Größenverhältnisse verwirklicht; aber von jener als dem Inhalt hat die Mathematik eben zu abstrahiren; sie braucht jene gar nicht; denn was sie an jener Mathematisches wahrnimmt, inhärirt auch dem Menschengeiste und ist aus diesem zu entwickeln; nur von der eigentlichen Substanz desselben ist Nichts darin. Raum und Zeit in dem subjektiven Sinne, d. h. als Anschauungsvermögen des Menschen für Beides, bilden gleichsam die Oberfläche des Geistes und somit die Grenzscheide zwischen Sinnen- und Geisteswelt, die als solche beiden gemein ist. Darum kann gar nicht davon die Rede seyn, daß durch die Mathematik Ideen geweckt würden, so wenig wie sie selbst im eigentlichen Sinne Ideen enthält. Man spricht allerdings von mathematischen Ideen und es läßt sich auch gegen den Sprachgebrauch Nichts einwenden, da „Idee" auch in einem allgemeineren Sinne gebraucht wird und das Beiwort „mathematisch" ja hinlänglich zu verstehen gibt, was man meint. Ebenso wenig läßt sich sagen, daß mathematische Sätze im strengsten Sinne des Wortes den Namen von Wahrheiten

verdienen, außer in dem formellen Sinne, wie sie Hr. Nagel allerdings nur faßt, daß Wahrheit heißt, was sich nicht widerlegen läßt. Das ist nur eine Seite der Wahrheit und im Grunde die unbedeutendste, so ist z. B. die Behauptung, daß es jetzt regnet, auch eine Wahrheit, die aber an sich keinen Dreier werth ist; so ist etwa auch der mathematische Satz, daß Dreiecke mit drei bezüglich gleichen Seiten congruent sind, gewisser zu machen, als der, daß ein Gott ist oder daß wir unsere Nächsten lieben sollen u. s. w.; aber gibt dieser Vorzug der Gewißheit und unwiderlegbaren Nachweisung (Evidenz) ihm schon einen Vorzug überhaupt? — Immerhin bleibt der Vorzug der strengen Consequenz und Evidenz ein wirklicher, und nur die Logik kann sich in dieser Beziehung mit der Mathematik messen, weil sie nämlich auch blos das Gehäuse des Geistes darstellt, die allen Menschen als solchen gemeinsamen Formen des Denkens. Sie lassen sich Jedem demonstriren, insofern er überhaupt die Kraft hat, das in ihm Liegende sich zum Bewußtseyn zu bringen und namentlich von allem eigentlichen Inhalt zu abstrahiren. Der substantielle geistige Gehalt läßt sich nicht mehr andemonstriren, weil darin die Menschen verschieden sind und jedem nur das nachgewiesen, d. h. zum Bewußtseyn gebracht werden kann, was zuvor der That nach in ihm war. Logik und Mathematik entfalten nur das Gesetz der Nothwendigkeit; Niemand vermag etwas dagegen; Jeder muß ihre Sätze gelten lassen; aber Niemand muß Gott lieben, Niemand muß wahrhaftig seyn; er soll es blos, und kann es daher auch unterlassen. Wie sollte nun Jemand das einsehen, was er gar nicht in sich findet? und wie soll es ihm bewiesen werden? wie kann ich z. B. dem, der Gott nicht liebt, beweisen, daß die Liebe zu Gott selig macht? — Er muß zweifeln, so lange er es nicht selbst erlebt hat, so lange er nicht substantiell das in sich trägt, was ich ihm beweisen will. Logik und Mathematik, die eigentlich nur ein weitläufiger Ausbau eines Theils von jener ist, trägt κατὰ δύναμιν ein Jeder in sich, darum sind sie auch einem Jeden mit Evidenz zu beweisen. Thöricht bleibt's dagegen, auch auf andere Wissenschaften die mathematische Methode anzuwenden und dieselbe Evidenz zu verlangen; nur der Umstand, daß das logische Element als noth-

wendige Denkform des Geistes durch Alles sich hinzieht, macht es begreiflich, daß man jemals auf den Einfall gekommen ist, in mathematische Consequenz Alles zu setzen, und daß die Hegelianer es wirklich so weit gebracht haben, daß sie in allen Dingen Nichts weiter mehr sehen als Logik, die ihnen zwar eigentlich auch nur als Schablone dient, neben der aber der Inhalt gleichgültig bleibt. Unbedingt ist die geschickte Handhabung dieser Schablone von großer Wichtigkeit, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern um des Stoffes willen. Weit dahinter steht die Mathematik; denn sie hat von dem ganzen Gebiet der Logik ein so winziges Eckchen abgeschnitten, daß dieser Theil der Schablone, um den Ausdruck in einem Male zu Tode zu hetzen, eben nur auf Gegenstände der Mathematik seine Anwendung findet. Dieses Eckchen ist die schon oben genannte Kategorie der Größe; ihr Ausbau ist unendlich. Damit ist aber wenig gewonnen; denn die Einförmigkeit des Stoffes bringt es mit sich, daß auch die Schlußweise und überhaupt die ganze dabei erforderliche Denkoperation höchst einförmig ist. Das ganze Manöver bei einem Beweise läuft nämlich darauf hinaus, daß man die Mittelglieder zwischen Voraussetzung und Behauptung auffindet, da nur durch Auslassung derselben die Folge des Zweiten aus dem Ersten versteckt ist. Die Ausfüllung selbst geschieht durch fortwährendes Gleichsetzen, woneben das Ungleich nur selten vorkommt. Die ganze Methode läßt sich etwa in folgender Weise veranschaulichen: Aus a (Voraussetzung) folgt g (Behauptung). Es wird bewiesen, indem aus dem a das b, daraus c, daraus d 2c. und zuletzt aus f auch g folgt; oder daß $a = g$ wird bewiesen, indem $a = b = c = d = e = f = g$. Darum fehlt so viel daran, daß die Mathematik im Denken und Urtheilen überhaupt bilde, daß Jemand ein sehr tüchtiger Mathematiker seyn kann, und doch wie taub und blind ist, d. h. das ungewaschenste Zeug zu Tage fördert, wenn es einmal etwas Anderes gilt als die Mathematik. Die Sprache, wenn wir sie zunächst auch blos nach ihrer grammatischen Seite betrachten, entfaltet eine viel größere Mannigfaltigkeit von Kategorieen, da sie das Werkzeug alles Denkens, ja das Denken selbst ist; doch kann dieses logische Element fast nie allein betrachtet werden, da auch die Grammatik

nicht allein dadurch gebildet ist. Ein Anakoluth z. B. ist sogar geradezu etwas Unlogisches im engern Sinne und nur aus der besondern Stimmung des Schreibenden erklärbar, ebenso muß man, um das Wesen einer Redefigur zu begreifen, auf Gefühl und Phantasie Rücksicht nehmen. Das Wichtigste bleibt aber, daß die Sprache überhaupt nur begriffen werden kann unter beständiger Berücksichtigung des Inhalts, und daß dieser für sich etwas gibt, wovon die Mathematik gar nichts hat, nämlich das innerste Wesen des Menschen selbst nach seiner mannigfaltigen Offenbarung in Religion, Geschichte, Kunst u. s. w. Um so wunderlicher klingt es, wenn Hr. Nagel nicht einmal den Vorwurf einer einseitigen Verstandesbildung mit Vernachlässigung anderer Geistesvermögen auf der Mathematik will sitzen lassen, da sie doch sogar den Verstand selbst wieder nur einseitig bildet, wie wir soeben gesehen haben. Nach Hr. Nagel soll sie auch auf das Gefühl wirken. Was er damit meint, ist nicht zu bestreiten: daß z. B. ein Knabe sich freut, wenn er einen Beweis glücklich gefunden hat, weiß Jeder, auch wenn er das berühmte εὕρηκα des Archimedes und die in der Freude geopferte Hekatombe vergessen hätte; und solche Freude ist denn doch wohl Sache des Gefühls. Das läugnet Niemand, das meint aber auch Niemand, wenn er läugnet, daß die Mathematik auf das Gefühl wirke. Daß man sich an ihr und über sie freuen oder freilich auch betrüben könne, oder durch sie allerlei Gefühle, der Lust und Unlust, der Liebe (z. B. zum Lehrer, der sie vorträgt) oder des Hasses (deßgleichen) u. s. w. haben könne, muß wohl Jeder zugeben, nur das läugnet man, daß sie selbst Inhalt des Gefühls seyn könne; wie eben Freud und Leid, Liebe und Haß, Stolz und Demuth u. s. w. es wirklich sind. Es hat also seinen guten Grund, wenn man von Dingen (z. B. Kunstwerken) oder Schriften, die selbst Produkte des Gefühls sind und dasselbe offenbaren, behauptet, daß sie auch wieder auf das Gefühl zurückwirken („was vom Herzen kommt, geht zum Herzen." — Bestätigung unseres Satzes, daß jedes Ding nur nach der ihm eigenen Beschaffenheit wirke), von der Mathematik dies aber läugnet.

Ungefähr ebenso verhält es sich mit dem von Hrn. Nagel

behaupteten Einfluß der Mathematik auf den Willen, nur daß derselbe hier noch weiter geht als bei dem Gefühl; er meint geradezu, „der Einfluß mathematischer Bildung auf die moralische Richtung sey unverkennbar.“ Und doch weiß er, daß das Moralische ein Gebiet der Freiheit, die Mathematik dagegen der Nothwendigkeit ist. Auch wir fragen: was hat denn die Consequenz mathematischen Denkens mit dem sittlichen oder auch nur mit dem consequenten Handeln zu thun? Allerdings gehören zur Sittlichkeit feste Grundsätze und Beständigkeit; diese Festigkeit des Willens ist aber etwas ganz Anderes als die Consequenz im Denken; auch kann das, was davon dieser ähnlich sieht, ebenso gut sich in der Unsittlichkeit manifestiren als in der Sittlichkeit, in welchem Falle dann die Consequenz sogar sehr schädlich würde. Für die Richtung des Willens oder für seinen sittlichen Gehalt ist die Mathematik jedenfalls vollkommen indifferent, da sie selbst auf solchen keinen Anspruch machen kann und mit ihrer mechanischen Nothwendigkeit die lebendige Freiheit des Willens gar nicht berührt; wenn aber wirklich ihre Consequenz im Schließen eine Anwendung erlitte auf den Zusammenhang unserer Handlungen, so würde ihre Wirkung im Guten wie im Bösen gleich seyn müssen und dadurch sich selbst wieder aufheben.

Wenn uns endlich, wie zum Ueberfluß, Hr. Nagel auf die Natur hinweist, die wegen der in ihr herrschenden „eisernen Nothwendigkeit“ der „reine Abdruck des Absoluten“ seyn soll, während das Göttliche im Menschen durch seine Freiheit beständig getrübt werde: so wird uns dabei ganz unwohl, weil wir Gott zur Naturnothwendigkeit herabgezogen sehen, während der Mensch mit Recht frei genannt wird; denn wenn er auch tausendmal durch seine Freiheit das Göttliche in sich trübt, so steht er doch immer höher als ein Gott, der nicht über die „eiserne Nothwendigkeit“ hinausgekommen ist. Nahrung für den Willen ist auch da nicht zu haben, weil nichts Willenhaftes, um einen schon anderwärts von uns gebrauchten Ausdruck zu wiederholen, sondern eben nur die „eiserne Nothwendigkeit“ vorhanden ist.

Dem Vorhergehenden gemäß können wir den von Thiersch gemachten Vorwürfen wegen Materialismus nur beistimmen,

wenn Mathematik und Naturwissenschaften zur Hauptgrundlage einer Schule gemacht werden. Was Hr. Nagel dagegen sagt, existirt entweder gar nicht, oder trifft wenigstens die Sache nicht. Es ist unrichtig, daß es blos auf den Geist ankomme, mit dem man Mathematik und Naturwissenschaften einerseits, Sprache und ethische Wissenschaften andererseits behandle. Denn allen diesen Disciplinen ist etwas eigen, was keine Behandlung hinzuthun oder ihnen nehmen kann; in dieser Beziehung haben wir eben gesehen, was jenen fehlt und was diese mehr haben. Die Erfahrung sollte man vorläufig ganz aus dem Spiele lassen, obgleich sie gewiß nicht für die nach Nagel's Idee constituirten Realschulen spräche, und selbst wenn sie es thäte, müßte man den Grund davon in etwas Anderm suchen, als in Mathematik und Naturwissenschaften, da diese ihrer Natur nach einen sittlich bildenden Einfluß nicht ausüben können, und, wenigstens in der elementaren Behandlung, wie sie allein möglich und zulässig ist auf Schulen, einen eigentlich ideellen Gehalt nicht haben. Durch Sprachstudium, Geschichte u. s. w. werden freilich die Ideen und die Sittlichkeit auch Niemand angezaubert, und es kann sich daher neben denselben auch ein recht krasser Materialismus geltend machen; der einzelne Fall thut aber der Regel, die sich auf die Natur der Sache stützt, keinen Eintrag, sondern beweist blos, daß die entgegenstehenden Hindernisse zu groß waren, als daß sie selbst durch dieses Mittel hätten beseitigt werden können. Den Einfluß der Naturwissenschaften auf die ganze materielle Seite des Lebens, also die Industrie, den Handel u. s. w. wird Niemand verkennen und auch zugeben, daß die Herrschaft über die Natur, welche durch dieselben erzielt wird, Mitbedingung einer freien geistigen Erhebung ist, namentlich wenn man weniger den Einzelnen als vielmehr das große Ganze des Volkes im Auge hat, das bis jetzt in zu niedrigem Dienst großentheils geistig zu Grunde ging. Darum wollen wir die Naturwissenschaften auch schon auf Schulen anfangen, soweit dies ohne Beeinträchtigung der sittlichen und idealen Bildung geschehen kann, in größerer Ausdehnung gehören sie aber erst auf Universitäten, Akademien und polytechnische Schulen, nicht in Bildungsanstalten, die eine allgemeine Vorbildung

zu geben berufen sind, am wenigsten in Schulen, die ihre Schüler blos bis zum vierzehnten Jahre behalten. Wer nur bis dahin die Schule besucht, gehört in die Volksschule, und Gott wolle uns vor einer Volksschule behüten, in der Mathematik und Naturwissenschaften das Präsidium führen; freilich auch nicht Latein oder sonst eine fremde Sprache. Da soll zwar auch das ideale Element vorwalten, aber durch andere Mittel. Darum hat es uns so sehr Wunder genommen, daß Hr. Nagel in seiner Vertheidigung des Realismus dem Humanismus gegenüber so großes Gewicht (er wiederholt es kurz hinter einander dreimal) darauf legt, daß jener seine Schüler nur bis zum vierzehnten Jahre behalten könne. Solcher Realismus, der da möglich ist, kann doch wohl nicht mit dem Humanismus der Gymnasien, die ihre Schüler durchschnittlich sechs Jahr länger behalten, in die Schranken treten? Um den braucht man keine „Idee der Realschule" zu schreiben, weil der eigentlich gar nicht existiren sollte. Wenn nicht auf Schüler von circa 18 Jahren gerechnet werden kann, ist ein neben den Gymnasien zu nennendes Resultat gar nicht möglich und Erweiterung der Naturwissenschaften nur schädlich, weil Eins unter allen Umständen fest stehen muß: erst die ethischen Fächer, zu zweit Mathematik und Naturwissenschaften.

Einiges über die Gymnasien im Königreich Sachsen und das neue Regulativ.

(Vergl. Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. 1847.)

Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen a. U.

Wichtig für das Gymnasialwesen ist es, die Verordnungen zu betrachten, welche in den einzelnen Ländern zur innern und äußern Organisation der Gelehrtenschulen erschienen sind, weil hieraus erhellt, in wie weit die obersten Behörden von den Kämpfen der Gegenwart auf dem Gebiete der Pädagogik Kenntniß für die praktischen Zwecke zu nehmen sich veranlaßt sehen. Um so wichtiger und interessanter aber wird solche Betrachtung, wenn derartige Regulative aus Ländern kommen, in denen seit lange keine durchgreifende Bestimmung getroffen wurde, und jedweder Fortschritt in Lehre und Erziehung mehr von der Einsicht ausgezeichneter Persönlichkeiten, die auf Gymnasien wirkten, als von ministerieller Anregung und Leitung bedingt war. Hieraus ergab sich die natürliche Folge, daß die eigentliche Lebensäußerung dieser Anstalten einen sehr verschiedenartigen Charakter hatte, und bei dem Mangel gegliederter Einheit, im Wesentlichen vielfach die Färbung lokaler und individueller Einflüsse an sich trug.

Zu solchen Ländern, in denen diese Erscheinungen vorzüglich hervortraten, gehört das Königreich Sachsen. Denn hier ist seit der bekannten Schulordnung Ernesti's vom Jahr 1772, wenn man das Reglement für die Maturitätsprüfungen von 1831 ausnimmt, keine weitere Verordnung im Großen und Ganzen

von Seiten der obersten Behörde erlassen worden. Sachsen hat das unsterbliche Verdienst, daß seine im Zeitalter der Reformation entstandenen Gymnasien, besonders die drei Fürsten- oder Landesschulen für viele Länder Muster und Vorbild geworden sind, und daß gleich Anfangs durch den unmittelbaren Einfluß der Reformatoren ausgezeichnete Männer hervortraten, bei denen besonders die altklassischen Studien hinter dem Schutze einer vollgültigern Auktorität sich befanden, als manche beredte Vertheidigung aus späterer Zeit ihnen zu leisten vermochte. Hierzu kam im Laufe der Jahrhunderte die zögernde Bedachtsamkeit des sächsischen Charakters, mit der man im Andenken an die glorreiche Reformationszeit jede Neuerung im Schulwesen zu betrachten pflegte: eine Bedachtsamkeit, die lieber das bewährte Alte mit einseitiger Vorliebe festhielt, als daß sie dem immer stärker werdenden Drange nach Reformen einen frühzeitigen Beifall zollte. Als aber in den letzten Jahrzehnten die umliegenden Länder, namentlich Preußen, Meiningen, Hessen u. A. mit vielfachen Organisationen der Gelehrtenschulen vorangingen, und als in Sachsen selbst ein hochherziger König alle Mißbräuche, die um die Stufen des Thrones ohne Schuld der Beherrscher sich angehäuft hatten, der Liebe seines Volkes zum Opfer brachte und dadurch das Staatsleben in freiern politischen Formen zu blühen begann: da konnten auch die Gymnasien nicht mehr in stiller Zurückgezogenheit ihren friedlichen Besitzstand behaupten; sie mußten vielmehr den Donnern der Neuzeit, die immer mächtiger an ihre Pforten schlugen, allmählig sich öffnen und an den Kämpfen der Gegenwart einen regsamern Antheil nehmen. Hierdurch ist denn endlich nach vielfacher Berathung, Ueberlegung, Beobachtung, das gegenwärtige Regulativ zum Vorschein gekommen.

Ein Ausländer, wie der Unterzeichnete, der in anderer Umgebung und Erfahrung seine praktische Wirksamkeit übt, hat einen freiern Standpunkt, und darf sich erlauben, über dies Regulativ ein offenes Wort frisch von der Leber weg niederzuschreiben, weil er weder durch persönliche Rücksichten noch durch die Zugluft von amtlichen Einflüssen gehemmt ist. Indeß werde ich mich besonders auf die altklassischen Sprachen beschränken, da jeder einzelne Zweig specielle Beachtung verdient, und will dann, wenn

auch als subjektive Ansicht vom Standpunkte eigener Erfahrung aus, beifügen, was mir bei Betrachtung des vorstehenden Regulativs, sowie einer Reihe von Jahrgängen sächsischer Programme als auffällig oder vermißlich erschienen ist.

Das Regulativ trägt durchgängig den sächsischen Charakter an sich, d. h. es ist vom Geiste einer weisen Besonnenheit und wohlthuenden Mäßigung durchzogen, und dabei zugleich ein Muster der klaren Einfachheit amtlichen Stiles. Was die äußere Einrichtung betrifft, so geht eine Vorerinnerung voraus, in welcher die bisherige Entwickelung des sächsischen Gymnasialwesens und die Principien, auf denen die neue Einrichtung beruhen soll, kurz und bündig dargelegt werden, nebst einer Beilage, welche die Gründe enthält, aus welchen der in den Gelehrtenschulen bestehende Bildungsweg im Wesentlichen beizubehalten sey. Das Regulativ selbst, aus 65 Paragraphen bestehend, gibt in der Einleitung den Begriff der Gelehrtenschulen und eine Aufzählung derselben im Königreich Sachsen, und zerfällt dann in zwei Haupttheile, deren erster die Allgemeine Verfassung der Gelehrtenschulen enthält, nämlich A. Stellung der Anstalten zu den Behörden. B. Die Ausübung des Oberaufsichtsrechtes durch das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts. C. Innere Einrichtung der Gelehrtenschulen in objektiver und subjektiver Hinsicht. Der zweite Haupttheil behandelt den Lehrplan. Die wohlthuende Mäßigung im Ausdrucke, die oben erwähnt wurde, leuchtet gleich aus S. 4 hervor, wo es heißt: „Das Ministerium fühlt sich Oberaufsichtswegen einzuschreiten um so dringender verpflichtet, als nicht allein dessen eigene mehrfache Wahrnehmung, sondern auch beachtenswerthe Stimmen des Auslandes, vor Allem aber das Urtheil ausgezeichneter Universitätslehrer es außer Zweifel setzen, daß, ohnerachtet des, in der Ueberlieferung gründlicher klassischer [altklassischer] Bildung und ächter Wissenschaftlichkeit, wie in den vorzüglichen Leistungen der großen Mehrzahl der Lehrer begründeten, relativen Vorzuges des sächsischen Gymnasialwesens vor dem vieler andern deutschen Staaten, ersteres dennoch in mehrfacher Beziehung, namentlich auch in doktrineller Hinsicht, mehr oder minder immer noch an

manchen Mängeln leide." Von einer im J. 1835 gehaltenen Rektorenkonferenz, um etwaige Reformen in Gymnasien vorzubereiten, wird S. 5 in ähnlichem Geiste also gesprochen: „Es war dem Ministerio nicht entgangen, daß die Conferenz des Jahres 1835 hie und da einer etwas zu einseitigen Auffassung des Gegenstandes aus dem ältern philologischen Standpunkte Raum gegeben hatte." Kurz, dieselbe wohlthuende Sprache einer milden Humanität ist überall anzutreffen.

Die weise Besonnenheit und bedächtige Rückhaltung, nicht etwa dem stürmischen Drange einer einseitigen Parteiung vorschnelle Opfer zu bringen, was man bald nachher bitter bereuen könnte, sondern lieber zu warten, bis die Leidenschaft verraucht und die Gährung der feindseligen Elemente mehr abgeklärt ist, um dann den erkämpften Ertrag mit parteiloser Ruhe betrachten zu können, — diese weise Besonnenheit und bedächtige Rückhaltung zeigt sich, wie überall, so namentlich auch in der Festhaltung des bisherigen Princips des Unterrichts, daß nämlich der eigenthümliche Zweck der Gelehrtenschulen sey, „allgemeine humanistische Vorbildung zum selbstständigen Betriebe der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen" (S. 5), und daß hierzu „nächst der Religion auch ferner der Unterricht in Sprachen, namentlich in den altklassischen, in Verbindung mit Geschichte und Mathematik, hauptsächlichstes Bildungsmittel seyn" solle. Warum aber die altklassischen Sprachen als formelles Bildungsmittel und in Hinsicht des materiellen Nutzens vor den neuern den Vorzug verdienen, das ist im folgenden Abschnitt vortrefflich auseinandergesetzt. Da heißt es unter Anderm S. 14 also: „Mehr als Verständniß vermag die Gelehrtenschule bei lebenden Sprachen überhaupt nicht zu gewähren. Um richtiges und fertiges Sprechen und Schreiben zu lernen, bedarf es ganz anderer, für solche [für Gelehrtenschulen] unerreichbarer, Bildungsmittel. Merkwürdig, daß, sicherem Vernehmen nach, selbst in den Gelehrtenschulen des baierischen Rheinkreises, dieser an Frankreichs Gränze gelegenen, vormals ihm gehörigen Provinz, die Schüler ebenso wenig ein erträgliches Französisch sprechen und schreiben lernen, als bei uns."

Ein Haupthinderniß, das auch hier nicht besonders hervorgehoben wird, ist doch wohl die Aussprache, welcher die übrigen nothwendigen Lehrgegenstände eher hinderlich als förderlich sind. Es ist dieß ein Punkt, den der gelehrte und scharfsinnige Rektor Dr. Hoffmann in einer trefflichen Rede *) sehr schön berührt hat.

Zur Besonnenheit und bedachtsamen Zögerung gehört ferner, daß das Lateinischschreiben und -Sprechen aus dem richtigen Gesichtspunkte festgehalten wird. Denn es ist S. 8 bemerkt: „Mag der Gebrauch der lateinischen Sprache zum lebenden Verkehr immer mehr abnehmen, so ist doch einerseits Uebung im Sprechen und Schreiben derselben zur Zeit noch nicht entbehrlich, andererseits aber zur Schärfung der Gewandtheit und Gegenwart des Geistes im Ausdrucke, wie zu früher Gewöhnung an anstrengende schriftliche Arbeit und Klarheit im Denken höchst ersprießlich." Daher wird unter den Lehrgegenständen S. 47 ausdrücklich hervorgehoben „Anleitung zum Latein-Schreiben und -Sprechen (lateinische Styl-, Sprach-, Rede- und Disputirübungen), auch zu poetischen Arbeiten in den gebräuchlichsten römischen Versarten." Nicht minder ist hierauf bezüglich, daß in der Auswahl der zu lesenden Klassiker S. 49 auch „auserlesene Lebensbeschreibungen des Plutarch" und „auserwählte Dialogen des Lucian" ohne weitere Einschränkung aufgeführt werden.

Endlich, um nicht alle hierher gehörigen Einzelnheiten aufzuzählen, ist noch zu erwähnen, daß das ganze Regulativ keine Stereotype für viele Jahrzehnte seyn soll, sondern daß man (wie S. 8 f. und in dem Erlaß, der in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen von Heydemann und Mützell 1847 H. 2 S. 245 ff. gedruckt steht, besonders erklärt wird), noch Einzelnes näherer Erwägung und weiterer Berathung unterwerfen werde, um Lehrziel und Lehrplan noch fester zu bestimmen, das Fehlende zu ergänzen und auch ein Disciplinargesetz für die Gelehrtenschulen aufzustellen.

---

*) Nämlich in der „Oratio, qua exponitur, quid istud sit, quod nunc vulgo postulatur, gymnasiorum institutionem ad temporum rationes accommodare." Budissae, 1847. p. 12.

Aber ungeachtet dieser rühmlichen Besonnenheit und bedachtsamen Vorsicht hat man doch schon jetzt, wie zu erwarten stand, dem starren Philologenthum mit allen seinen einseitigen Auswüchsen theoretisch den Abschied gegeben, und der unabweisbaren und berechtigten Forderung der Zeit ihr Recht eingeräumt. So wird gleich im Allgemeinen S. 8 gesagt: „Die neuern Bewegungen im Gebiete des Gymnasialwesens konnten hierbei um so weniger unbeachtet bleiben, da sie großentheils mit eigenen frühern Wahrnehmungen des Ministeriums zusammenfielen, deren allgemeineres Anerkenntniß dadurch gefördert worden ist. Manches beruht aber noch auf weiterer Erwägung, Anderes konnte nicht berücksichtigt werden, weil es weder den jetzt noch bestehenden Anforderungen, noch dem Zwecke der Gelehrtenschule entspricht, die nicht allein zu geistreichem Wissen, sondern auch zu tüchtigem Können ausbilden soll.“ Man denkt hier unwillkührlich an energische Bestrebungen, wie sie namentlich der geniale und geistreiche Dr. Köchly in fortwährender Anregung und Blüthe erhält. Besonders ist das hier erwähnte „geistreiche Wissen“ ein Punkt, der, wenn Köchly's Principien ohne nähere Einschränkung zur Ausführung kämen, in der Hand seiner Nachfolger in Hinsicht auf „tüchtiges Können“ sehr leicht zu einer schwer umschiffbaren Klippe werden könnte. Denn so lange Menschen unvollkommene Menschen bleiben, sind auch die Lehrer nicht alle pädagogische Virtuosen. Doch zurück zur Sache.

Das Regulativ zeigt ferner einen bedachtsamen Fortschritt in der Bestimmung S. 6: „Der gegenwärtig, selbst mit Hintansetzung der Mathematik und Geschichte, vorherrschende Unterricht in alten Sprachen ist quantitativ und qualitativ zu beschränken.“ „In ersterer Beziehung um deßwillen, damit die nöthige Zeit gewonnen werde, um den Schülern auch in andern Fächern, namentlich in den Naturwissenschaften, diejenige Elementarkenntniß beizubringen, welche nicht allein für jeden wissenschaftlich Gebildeten an sich nothwendig, sondern auch Interesse und Vorbereitung für die Universitätsvorlesungen darüber zu fördern geeignet ist.“ Qualitativ aber, weil die Gelehrtenschule „nicht philologische, sondern humanistische Bildung“ zum Zwecke habe. Daher wird S. 7 mit vollkommenem Rechte als „unbedingt erforderlich bei

dem Unterrichte in den alten Sprachen" hervorgehoben „eine lebendige Darstellung des Geistes des Alterthums, mit Rücksicht auf Sitte, Geschichte und Kulturzustände, da hierin für Geist und Gemüth der Schüler ein weit fruchtbareres humanistisches Bildungsmittel liegt, als in bloßer Sprach- und Literaturkenntniß." Es wird S. 15 gesagt: „Soll unsere für die Wissenschaft bestimmte Jugend den Geist des klassischen Alterthums kennen, soll sie von diesem durchdrungen werden, so muß sie durch ein gründliches Studium jener Sprachen in das Alterthum eingeführt werden." Ebenso S. 35: „Die eigenthümliche — Grundlage — bildet — das, zugleich auf den Geist des klassischen Alterthums zu richtende Studium der lateinischen und griechischen Sprache." S. 46 wird verlangt „eine solche Behandlung der altklassischen Schriften, wodurch dem Schüler eine Fertigkeit im Verständniß derselben angebildet, derselbe in den Geist des Alterthums eingeführt, und dadurch eine lebendige, bleibende Freude an dem Lesen der klassischen Autoren in ihm erweckt werden kann." Um aber dieß mit möglichster Sicherheit zu erzielen, ist nach S. 7 „die sogenannte statarische Lektüre mehr als bisher, insbesondere die Kritik des Textes wesentlich zu beschränken, die cursorische Lektüre aber zu erweitern" und nach der beigefügten Anmerkung „ist hauptsächlich das Charakteristische des Alterthums, namentlich in seinem Gegensatze zum Modernen, hervorzuheben, was übrigens bei der cursorischen Lektüre nicht zu verabsäumen" sey. In gleichem Geiste wird als Gegenstand der Berathung für die Lehrercollegien angeordnet „das Verhältniß der cursorischen zur statarischen Lektüre; gehöriges Maßhalten zwischen sprachlicher und sachlicher Erklärung bei dieser letztern, namentlich zur Vermeidung einer übertriebenen und aufhältlichen Erörterung grammatischer, kritischer und anderer, nur von künftigen Fachgelehrten zu beachtender Einzelnheiten." Daher auch S. 46 die Vorschrift, daß „in einer untern Klasse bereits statarisch erklärte Schriftwerke in den darauffolgenden höhern Klassen mehr cursorisch, oder auch

den obern Klassen angehörende Autoren nur in der ersten Hälfte eines Semesters statarisch, in der andern hingegen hauptsächlich cursorisch gelesen werden" sollen. Nach solchen Grundlagen wird man sicherlich künftig noch einen Schritt weiter gehen und die cursorische Lektüre in den beiden obersten Klassen zur vorherrschenden machen, worüber ich an einem andern Orte ausführlicher gesprochen habe.

Ein rüstiger und bewußtvoller Fortschritt, den dies Regulativ zu befördern unternimmt, ist ferner zu erkennen in einer Reihe höchst zweckmäßiger und, wenn man die in den Programmen erwähnte Praxis betrachtet, nothwendiger Bestimmungen. So z. B. in äußerer Beziehung S. 23 die Anordnung, daß jede Anstalt aus sechs Klassen bestehe, von denen die vier ersten die eigentliche Gelehrtenschule, die zwei untersten das Progymnasium ausmachen, und daß „in keiner Klasse in der Regel mehr als vierzig Schüler gleichzeitig unterrichtet werden sollen." Eine wichtige Bestimmung, die aber zur Zeit noch hier und da nicht beachtet werden kann, namentlich an der Kreuzschule zu Dresden, deren Schülercötus man billiger Weise in zwei Anstalten vertheilen sollte. Denn was man bei Ueberfüllung der Klassen extensiv gewinnt, das geht intensiv doppelt verloren, wenn man nämlich nicht blos dociren, sondern wirklich unterrichten und erziehen will. — In innerer Beziehung liegt ein wesentlicher Fortschritt darin, daß nach S. 44 Klassenziele von dem Lehrcollegio festzusetzen seyen, damit jeder Klasse der ihr gebührende Antheil an Unterrichtsstoff in jedem Lehrfache zufalle und jeder Lehrer genau wisse, was er in einer Klasse und innerhalb eines gewissen Zeitraumes zu leisten habe. Und um die nöthige Einheit und Zusammenstimmung zu bewirken, sey über jedes Hauptfach des Unterrichts ein, durch alle Bildungsstufen durchzuführender Plan, nach gemeinschaftlicher Berathung des Lehrercollegiums, festzustellen. Dann werde (nach S. 45) „in die Bestrebungen der einzelnen Lehrer planmäßiger Zusammenhang gebracht werden und der höhere Unterricht an den früher ertheilten folgerecht sich anschließen, ohne zwischen einzelnen Bildungsstufen oder verwandten Lehrfächern Lücken zu lassen oder Gegenstände gleicher Art

mehrfach und in derselben Weise zu behandeln." Das ist mit weiser Behutsamkeit beigefügt worden. Denn, wenn man die Angaben in den Programmen vergleicht, so ist bei vielen ein Klassenziel und Unterrichtsplan nicht zu erkennen.

Weiter bekundet sich ein Fortschritt der Methode in der Anordnung, daß von den Lehrercollegien bestimmt werden solle „ein passender Wechsel der zu erklärenden griechischen und lateinischen Autoren, von denen in der Regel nicht mehr als zwei aus jeder dieser beiden Sprachen, nämlich ein Prosaiker und ein Dichter, in einer Klasse neben einander zu lesen" seyen, und daß beim Interpretiren der Klassiker zwar „in der Regel" die lateinische Sprache zu gebrauchen sey, „doch für Erklärungen, deren Zweck durch den Gebrauch der deutschen Sprache sich offenbar besser erreichen läßt, diese vorzugsweise angewendet werde." Zu ergänzen hat man hier doch wohl, daß diese letztere Bestimmung nur für Prima gelte, da in Secunda in der Regel die deutsche Sprache, und nur bei Lektüre von Historikern das Lateinsprechen als geistige Gymnastik zweckmäßige Anwendung findet. Die bisherige Praxis scheint freilich, wie aus einigen Programmen ausdrücklich hervorgeht, die gewesen zu seyn, daß Leichtes und Schweres, Historisches und Philosophisches ohne Unterschied, mit Hintansetzung mancher nothwendigen Forderung, lateinisch erklärt wurde.

Wie sehr aber das vorliegende Regulativ berechtigte Forderungen der Gegenwart und überhaupt die Zeichen der Zeit zu beachten versteht, das beweist außer dem Angeführten eine Menge von einzelnen Andeutungen. Selbst Fragen, die noch näherer Untersuchung bedürfen, haben hier schon leisen Anklang gefunden, wie z. B. die Frage, ob der künftige Naturforscher und Mediciner etwa in der Realschule eine zweckmäßigere Vorbildung finde. So heißt es gleich bei der (schon oben erwähnten) Angabe, der eigenthümliche Zweck der Gelehrtenschulen sey „allgemeine humanistische Vorbildung zum selbstständigen Betriebe der Wissenschaften, **insbesondere der historisch-ethischen.**" Und S. 6 wird geradezu bemerkt: „Die Frage, ob es nicht neben den Gymnasien (Spiritualschulen) noch mehrerer höherer

Realschulen bedürfe, und inwiefern diese, da auch die exakten Wissenschaften an sich ein gutes formales Bildungsmittel gewähren, **vielleicht zur Vorbereitung für den selbstständigen Betrieb der Wissenschaften dieser Kategorie sich vorzugsweise empfehlen,** bleibt weiterer Erwägung vorbehalten." Es leuchtet ein, daß hierzu der Kampf, den Dr. Köchly und dessen Freunde in Dresden so energisch und namhaft durchführen und den die Medicinische Zeitung und andere Blätter noch fortspinnen, die Veranlassung gab.

Es könnte noch Manches erwähnt werden, was hieher gehört, aber es sollte, wie gleich Anfangs gesagt, der gegenwärtige Bericht besonders auf die altklassischen Sprachen sich beschränken. Und da habe ich denn bis jetzt nach meiner individuellen Erfahrung und Ueberzeugung nur loben können. Nun will ich aber ebenso freimüthig auch das anführen, was mir, als einzelnem Ausländer, der mit preußischen Einrichtungen mehr oder minder verwachsen ist, im Einzelnen auffällig erscheint.

S. 24 wird gesagt: „Zur Aufnahme in das Progymnasium bedarf es nur einer Prüfung durch den Rektor, wogegen die Prüfung der in eine Gymnasialklasse Aufzunehmenden **vor** dem ganzen Lehrercollegio erfolgen soll." Was heißt das? Ist das Lehrercollegium dabei aktiv oder passiv? Hat es Stimme, oder hat der Rektor die alleinige Entscheidung?

Als Gegenstand für die halbjährigen Prüfungen soll unter Andern der Schüler der I. Klasse liefern „eine freie lateinische Arbeit." Der II. Klasse „einen freien lateinischen Aufsatz." Wie sollen sich nach der Absicht des Concipienten „Arbeit" und „Aufsatz" unterscheiden? Etwas Näheres ist nicht hinzugefügt. III. Klasse „eine Uebersetzung in's Lateinische oder einen freien lateinischen Aufsatz." Das Letztere sollte billiger Weise wegfallen. Denn ein sogenannter „freier lateinischer Aufsatz," den in der Regel ein Tertianer zu verfertigen im Stande ist, ist doch ein Ding, das diesen Namen gar nicht verdient, sondern höchstens der Eitelkeit eines Lehrers diente. IV. Klasse „eine Uebersetzung in die lateinische Sprache." Nun wird noch am Ende hinzugefügt: „Hierüber haben die Schüler der vier Gymnasialklassen [im Texte verdruckt] ein deutsch diktirtes,

auf die Kräfte einer jeden Klasse berechnetes Pensum (Extemporale) in Gegenwart und unter Aufsicht der betreffenden Lehrer in einer gegebenen Zeit in's Lateinische zu übersetzen." Da verstehe ich das erste Wort Hierüber nicht, weil nicht einleuchtet worüber. Wahrscheinlich soll es Außerdem heißen. Dieß angenommen, ist erstens auffällig das „ein deutsch diktirtes" u. s. w. Denn bei der III. und IV. Klasse ist bereits „eine Uebersetzung in's Lateinische" erwähnt, und dafür wird der Stoff doch wohl ebenfalls „deutsch gegeben und auf die Kräfte einer jeden Klasse berechnet" seyn. Zweitens sollte man eine solche Arbeit nicht Extemporale nennen, sondern diesen Namen nur dann gebrauchen, wenn der Schüler deutsch Vorgesagtes sogleich in der fremden Sprache niederschreibt. Dies würde auch einen viel richtigern Maßstab für die Fortschritte geben, als ein Pensum, wo der Schüler längere Zeit zur Ueberlegung, wohl gar zum Nachschlagen hat. Drittens endlich läßt der Zusatz: „in Gegenwart und unter Aufsicht der betreffenden Lehrer in einer gegebenen Zeit" die Angabe vermissen, ob alle vorhergehenden Arbeiten vom Schüler zu Hause ohne Aufsicht und in beliebiger Zeit gefertigt werden sollen.

S. 27 sind fünf Censurgrade erwähnt. Diese beginnen sehr gut, gut u. s. w. Aber das Prädikat gut dürfte doch wohl für den Schüler schon das höchste seyn, da auf Anstalten, wo Sprachstudien die Oberhand haben, auch die Wörter bei derartiger Gelegenheit absolut mit Emphase zu gebrauchen sind. Sollte indeß bisweilen ein Schüler durch Genie und stetigen Fleiß alle andern überflügeln, so gebe man ihm das Prädikat Ausgezeichnet oder Vorzüglich, aber wähle nicht die matte Steigerung sehr gut.

S. 29 liest man: „Die Ferienzeit im ganzen Jahre darf nicht über acht Wochen betragen. Die Vertheilung derselben bleibt besonderer Anordnung vorbehalten." Bei den „acht Wochen" sind doch wohl Sonn- und Festtage ausgenommen. Sonst müßte man definiren, wie ein scharfsinniger Schulmann Sachsens gethan hat: Ferien sind Tage, wo Schule gehalten werden sollte, aber von Polizeiwegen keine gehalten werden darf. Was sodann unter

„besonderer Anordnung" zu verstehen sey, ist dem auswärtigen Leser nicht verständlich.

Ueber etwaige Versetzung eines Lehrers wird S. 31 also gesprochen: „Daß er bei dem Gymnasio, an welches er versetzt wird, gerade dieselbe Stelle erhalte, welche er bis dahin an dem andern Gymnasio einnahm, kann er nicht verlangen; das Ministerium wird jedoch das Rangverhältniß soweit thunlich berücksichtigen." Aber das ist eine Bestimmung, die in der Hand eines raschen, augenblicklicher Aufregung unterworfenen Ministers in sehr große Härte ausschlagen kann. Hoffentlich wird indeß die Praxis milder seyn, als diese Theorie.

S. 39 steht eine Tabelle, welche die Lehrgegenstände und deren Vertheilung nach wöchentlichen Stunden in die einzelnen Klassen enthält. Aber zwischen dieser Anordnung und einzelnen Bemerkungen im Folgenden scheint nicht überall gänzliche Eintracht zu herrschen. So sind für das Französische in jeder der vier Gymnasialklassen zwei Stunden angesetzt: aber S. 50 § 52 heißt es: „Der Unterricht im Französischen ist wenigstens von Tertia an zu ertheilen." Warum wieder diese Einschränkung, da doch so schon die nicht überflüssige Stundenzahl weise benutzt seyn will, wenn nur etwas Erkleckliches erreicht werden soll! Die Naturgeschichte und die Geographie ist, jede zweistündig, in der Tabelle auf die vier unteren Klassen beschränkt; und doch wird S. 44 verlangt: „mathematische Geographie und Himmelskunde" oder nach S. 54 § 56 soll sich der Vortrag der Naturwissenschaften auch erstrecken: „auf Astrognosie und Astronomie, Kenntniß der Gesetze der Bewegungen der Himmelskörper, nebst schärferer Begründung der damit zusammenhängenden Lehren der mathematischen Geographie" u. s. w. Aber das Alles läßt sich doch noch nicht in Tertia absolviren! Wahrscheinlich wird dies und manches Andere durch spätere Verordnungen genauer bestimmt werden. Darum will ich nur noch ein paar Einzelnheiten erwähnen.

S. 41 wird als Schulziel des Progymnasii verlangt in der Religion „auch die nöthige (?) Kenntniß der christlichen Religionsgeschichte." Das ist eine übertriebene Forderung, die das Regulativ selbst wieder fallen läßt, indem es S. 51 § 53,

wo der Religionsunterricht speciell behandelt wird, vorschreibt „in den beiden untersten Klassen (VI und V) biblische Geschichte, populäre Bibelkunde und faßliche Erklärung der Hauptstücke des kleinen Luther'schen Katechismus," dagegen die „übersichtliche Kenntniß der christlichen Religionsgeschichte" mit Recht den oberen Klassen überläßt. — Nicht minder übertrieben, daher nicht zur Ausführung ist die Anordnung, daß der Schüler des Progymnasii „im Griechischen fertig dekliniren, und, mit Einschluß der Verba pura und in $\mu\iota$ conjugiren" lernen solle. Die sächsischen Gymnasien werden schon glücklich zu preisen seyn, wenn nur erst ihre Quartaner die Verba in $\mu\iota$ so gründlich und sicher im Kopfe haben, daß der Lehrer der höheren Klassen sich darauf verlassen kann. Aber man wolle nicht übertreiben, und der Quinta schon aufbürden, was da doch nicht, ohne Vernachlässigung anderer Dinge, zu erreichen ist!

S. 48 f. §. 49 sind die zu erklärenden altklassischen Autoren genannt. Es fällt aber auf, daß in Tertia neben Justin nicht auch Curtius erwähnt ist, der doch für rhetorische Bildung der Jugend eine wesentliche Bedeutung hat. Uebergangen ist hier (nicht mit Unrecht) Cicero's Lälius und Kato, und der in der Berliner „Zeitschrift für Gymnasialwesen" 1847 H. 2. S. 247 abgedruckte Erlaß des K. S. Min. sagt darüber Folgendes: „Für Tertia hat man zwar den Laelius und Cato major ausdrücklich namhaft zu machen unterlassen, will jedoch deren Lektüre, bei dem Mangel geeigneter Schriftsteller für diese Klasse gerade, wo sie zur Abwechselung wünschenswerth erscheint, nicht unbedingt ausschließen." Das erinnert an Köchly's bekanntes Urtheil, dem ich wenigstens für die Tertia vollkommen beistimme. Dagegen veranlasse ich alle zwei Jahre einmal die Obersekundaner oder angehenden Primaner durch ein bezügliches Thema, daß sie die beiden Schriftchen einmal durchlesen müssen. In der griechischen Lektüre der Prima fehlt neben Plato und Demosthenes mit Unrecht der Thucydides, der bei der Jugend sehr leicht Interesse erweckt und übrigens den nothwendigen Anknüpfungspunkt an Herodot bildet, um die auseinander gehenden Lebensbestrebungen des dorischen und jonischen Stammes dem jugendlichen Gesichtskreise vorzu-

führen. Herodot, der in diesem Regulativ blos für Prima verzeichnet steht, hätte zweckmäßiger schon bei Sekunda erwähnt seyn sollen, so wie Homer's Odyssee neben der Zuweisung an Tertia, wo doch nur der sprachliche Anfang gemacht werden kann, auch noch in die Sekunda gehört, damit hier beide Gesänge im Zusammenhange binnen zwei Jahren vollständig gelesen werden können. Dann läßt sich in Prima das Nöthige und für Jünglinge wahrhaftes Interesse Erweckende anknüpfen, was formell und materiell über die Schulzeit hinaus in das Leben hineinreicht. Doch genug.

S. 52 §. 54 wird gesagt: „Der Unterricht in der Philosophie hat sich auf eine möglichst kurz zu fassende Erörterung der wichtigsten Grundbegriffe der Logik in einem halbjährigen Kursus und auf diejenigen Primaner, welche mit Ablauf des Halbjahrs die Universität beziehen, zu beschränken, damit hierdurch ein guter Grund zum bessern Verständniß der philosophischen Vorträge auf der Akademie gelegt werde." Aber das stimmt erstens nicht ganz zusammen mit der oben erwähnten Tabelle, wo überhaupt für die Prima Eine Stunde für „Philosophische Propädeutik" angesetzt ist. Zweitens sieht man gar keinen Grund, warum nicht alle Primaner Theil nehmen sollen, sondern blos diejenigen, welche nach einem Halbjahre Abiturienten sind. Und wie steht es denn, wenn ein Schüler ein Halbjahr vorher über seinen Abgang noch zweifelhaft ist, und vielleicht erst zwei Monate vorher durch besondere Umstände (seine sonstige Reife vorausgesetzt) zum Abgange auf die Universität veranlaßt wird? Nun hat er aber die Stunde nicht besucht; darf er da abgehen? Drittens will mir diese quasi-Privatstunde doch vorkommen wie eine Privatdressur oder wenigstens wie eine besondere Einweihung zu Eleusinischen Mysterien. Viertens endlich will mich bedünken, daß diese „möglichst kurz zu fassende Erörterung der wichtigsten Grundbegriffe der Logik," also im Wesentlichen ein bloßes Gerippe ohne viel Fleisch, doch „zum bessern Verständniß der philosophischen Vorträge auf der Akademie" nicht viel helfen werde. Es ist und bleibt eine Halbheit. Entweder schaffe man das Ding ganz ab, und lege die Stunde einem anderen Gegenstande zu, der weniger bedacht ist, oder man erhebe

diesen Unterricht zu einer regelmäßigen Lektion für alle Primaner, und trage in der Einen Stunde, die ausreicht, in zwei- oder anderthalbjährigem Kursus außer der Logik auch empirische Psychologie vor, welche für die Jugend noch interessanter und deßhalb belehrender ist.

Nach S. 54 §. 57 sind „mit dem historischen Unterrichte in den beiden obersten Klassen Uebungen im freien Vortrage in der Art zu verbinden, daß einzelne Schüler aufgefordert werden, das Erlernte in freier, zusammenhängender Erzählung zu wiederholen; zu welchen Uebungen jedoch auch schon in den untern Klassen bei den historischen Repetitionen, und sonst in angemessener Weise vorbereitet werden kann.“ Das Letztere ist besonders wichtig. Denn es werden wohl Viele aus eigener Erfahrung überzeugt seyn, daß man „Uebungen im freien Vortrage“ mit jeder Repetition in jedem Gegenstande stündlich nicht blos „zu verbinden,“ sondern zu einem wesentlichen Erforderniß pädagogischen Wirkens erheben müsse. Antworten des Schülers nämlich mit „Ja“, „Nein“, oder mit Anführung einer bloßen Jahrzahl oder Sprachform oder eines Namens sind möglichst zu vermeiden, da sie keine sichere Ueberzeugung gewähren, daß der Schüler etwas wirklich begriffen und in Kopf und Herzen verarbeitet habe. Dazu bedarf es fortwährend der zusammenhängenden Rede des Schülers, die zwar Anfangs bei Manchem etwas holperig und mühsam ist, aber bei lebendiger und unermüdlicher Ausdauer des Lehrers zu erfreulicher Gewandtheit ausgebildet wird. Schwatzhaftigkeit oder blos zungenfertiges Redegeklingel hat man dadurch zu vermeiden, daß überall die würdigen Stoffe der lehrreichen Gymnasialobjekte zum Grunde liegen müssen. Das Ziel ist kein Anderes, als daß der Schüler, wie schriftlich beim Schaffen und Verarbeiten von Ideen, so auch mündlich die Sprachform im Lateinischen, Französischen, besonders aber im Deutschen augenblicklich mit Selbstständigkeit beherrschen lernt. Deßhalb ums Himmelswillen in keiner Stunde Dociren, Dressiren, Diktiren, und wie die verderblichen, nur der Bequemlichkeit dienenden, —iren alle heißen mögen, sondern überall frei Unterrichten ohne Concept, blos mit lebendigem Wort, das, wenn es wirklich

vom rechten Geiste getragen wird, auch jugendliche Geister entzündet, den Wissenstrieb zur Selbstthätigkeit stachelt, und so nicht mechanisches Anlernen, sondern das ächte und rechte Wissen und Können herbeiführt, wie es Sokrates bei Plato (Alcib. I. p. 118 D.) meint: *καλὸν δήπου τοῦτο τεκμήριον τῶν ἐπισταμένων ὁτιοῦν, ὅτι ἐπίστανται, ἐπειδὰν καὶ ἄλλον οἷοί τε ὦσιν ἀποδεῖξαι ἐπιστάμενον.* Das aber kann der Schüler nur zeigen, wenn ihm fortwährend Aufgaben gestellt werden, die ihn nöthigen, im Zusammenhange geläufig zu sprechen, d. h. die Form seiner Rede als augenblickliches Erzeugniß der Selbstthätigkeit darzulegen.

Noch stößt S. 56 der „Unterricht im Zeichnen" in die Augen, der blos „in dazu bestimmten Freistunden" und „gegen billige Vergütung, durch einen dazu angenommenen Lehrer" ertheilt werden soll. Aber beide Punkte sind, wie ich fürchte, dem glücklichen Gedeihen ein Todeskeim. Denn was Schülern in Freistunden und noch dazu gegen besondere Bezahlung geboten ist, das wird entweder gar nicht benutzt oder lässig betrieben, so daß die eigentlichen Schulfrüchte nur spärliche Ausnahmen bilden. Die Erfahrung, wenn man darauf achten will, wird ohne Zweifel zu der Alternative führen, entweder die Schule von der Sorge dafür ganz zu entbinden und die Sache lediglich dem Ermessen der Eltern als Privatunterricht zu überlassen, oder an jeder Schule für den Schreib- und Zeichenunterricht einen technischen Lehrer fest anzustellen, dessen Stunden im geregelten Lehrplane liegen, so daß er etwa die letzten Vor- oder Nachmittagslektionen zu halten hat. Die letztere Einrichtung ist bekanntlich in den Gymnasien Preußens und einiger anderen Staaten mit erfolgreicher Wirksamkeit eingeführt. Denn ohne Nutzen bleibt der Zeichenunterricht, wenn er richtig ertheilt wird, für keinen Schüler. Kurz und bündig ist dieser Nutzen hervorgehoben vom Ober-Consistorialrath Dr. Seebeck in der Berliner „Ztschr. f. Gymnas." 1847. H. 2. S. 20 f.

Bis hieher habe ich offen und ohne Rückhalt gelobt, was mir lobenswerth schien, habe offen und ohne Rückhalt erwähnt, was mir auffällig war. Nun will ich zum Schluß mit gleicher Offenheit anführen, was ich nach Betrachtung des Regulativs und einer Reihe von Jahrgängen sächsischer Programme schmerzlich

(um nicht stärker zu reden) vermisse. Dies ist, gerade heraus-gesagt: es spuckt noch hier und da der altsächsische Zopf. Und der ist noch immer so lang, daß er in mehrere Stücke zerlegt werden kann, als da sind:

1) Der Magistertitel. Dieser ist bekanntlich im ganzen gebildeten Europa antiquirt und schon längst in einen zeitgemäßern Namen verwandelt worden: aber im Königreich Sachsen ist derselbe nicht blos unter mitleidigem Lächeln geduldet, sondern sogar vor sechs Jahren, wie Programme berichten, besonders befohlen worden, mit dem Zusatze, daß, wenn Jemand blos den Doktorgrad der Philosophie hätte, ein solcher zu seinem Dr. jedesmal das philos. hinzufügen müsse. Man weiß in der That nicht, ob dies philos. zur Schande oder zur Ehre gereichen, und ob auch in mündlicher Rede jedesmal: „Herr Doktor der Philosophie" gesagt werden solle. Natürlich macht sich über solche Anordnung Jedermann lustig, nimmt im socialen und wissenschaftlichen Leben, wie die Erfahrung beweist, keine Notiz davon, und urtheilt, wenn er einmal im Ernste daran denkt, also: Man wolle doch die „Landes-Magisterbäckerei," — ein Name, der über die Studentenwelt hinausreicht, — ganz aufheben, in der Ertheilung dieser akademischen Würde die nöthige Strenge üben, dann aber durch zähes Festhalten eines antediluvianischen Titels (was man außerdem nicht durchsetzt) der gelehrten und gebildeten Welt keinen Anlaß zu spöttischer Bemerkung geben. Daß dieser absolute Titel zur Zeit für den amtlichen Verkehr noch nicht aufgehoben sey, beweisen die neuesten Programme von 1847. Denn in diesen spielt der „Magister" selbst bei den Männern, die auf wissenschaftlichen Werken ihr wohlverdientes Dr. gebrauchen, noch immer seine lächerliche Amts-Parade, und das M. nimmt sich aus wie ein lebloser Todtenkranz auf verwitterter Urne. Doch wozu viele Worte: die Sache ist und bleibt für Jeden, dessen Gedanken nicht vom Kreise einer kleinlichen und abgelegenen Umgebung gefesselt sind, ein Stück des altsächsischen Zopfes. Hierzu kommt

2) die ungerechte Bevorzugung der beiden Landesschulen. Es kann hier nicht von gerechten Vorzügen die Rede seyn, die in historisch gewordenen Verhältnissen liegen, und

die einmal von allen menschlichen Einrichtungen unzertrennlich sind. Aber es gibt eine Gränze, über welche hinaus die Begünstigung, den andern Gymnasien gegenüber, auf eine schneidende und wahrhaft empörende Weise in die Augen schlägt. Das gilt im Kleinen wie im Großen. Aus dem Regulativ dürfte hieher gehören a) §. 2, wo die Gelehrtenschulen Sachsens alphabetisch aufgezählt, aber die beiden Landesschulen zu Meißen und Grimma vorangestellt werden. Das kann gleichgültig scheinen, aber die Praxis in Hinsicht auf Beförderung, wie man sie einige Jahrzehnte hindurch in Programmen und in Jahn's Jahrbüchern verfolgen kann, bestätigt die Vermuthung, daß schon hierin ein Vorzug liege. Es scheint nämlich im Ministerium des Kultus die unrichtige Ansicht zu herrschen, als wenn so ein Rektor oder oberer Lehrer eines städtischen Gymnasiums höchstens würdig wäre, an einer Landesschule eine untere Stelle zu bekleiden. Da hat man freilich vergessen, daß nur äußere Verhältnisse selbst tüchtige Männer bewogen haben, sich um eine niedere aber besser dotirte Stelle an einer Landesschule bewerben zu müssen. Vielleicht ist aus derselben Ansicht die Maßregel entsprungen, daß man zu den obersten Stellen auf eine höchst auffällige Weise selbst Ausländer herbeigezogen hat. Das Ausland nämlich hat seit den Freiheitskriegen sich vielfach von Sachsen genährt, und auf den Gymnasien Preußens und anderer Länder wirkten und wirken nicht wenige Männer, die entweder in Sachsen geboren und gebildet, oder doch dort den Grund ihrer Bildung gelegt haben. Wenn nun bei dem Vorhandenseyn tüchtiger Kräfte des Inlandes, an denen es nicht fehlt, zu den besten Stellen Männer aus der Ferne berufen werden: so ist dies für den Gymnasiallehrerstand Sachsens eine unverdiente, mit der Pflicht der Gerechtigkeit und der Ehre des Landes nicht zu vereinigende Erniedrigung. Nach diesem Allem wird wohl die Vermuthung erlaubt seyn, daß in der obigen Voraussstellung implicite ein Vorzug angedeutet sey. Dasselbe möchte sich zeigen b) in mancher innern Einrichtung, z. B. §. 33 des Regulativs in der Bestimmung: „es müssen die Schüler der eigentlichen Gymnasialklassen in der Regel dem Unterrichte in allen seinen Theilen beiwohnen" u. s. w. Dagegen wird §. 34 z. E. beigefügt:

„In den beiden Landesschulen werden Dispensationen nicht ertheilt, weil solche für die disciplinarische Einrichtung dieser Anstalten störend seyn würden.“ Aber ohne Störung bleiben Dispensationen für keine Anstalt, und es werden sicherlich einzelne Rektoren der sächsischen Gymnasien bisweilen mit der Schwäche und Zudringlichkeit unverständiger Eltern zu kämpfen haben, die ihre Kinder bei der Vorschrift „in der Regel“ zu den Ausnahmen gerechnet wissen wollen. Besonders wird es der Dispensation vom Griechischen gelten: ein Punkt, in dem bekanntlich Hannover mit materialistischer Verblendung sogar amtlich vorangegangen ist (hoffentlich ohne Nachfolge); ein Punkt, den Preußen bei seinen mehrfachen Inconsequenzen in der Praxis nicht selten durchlöchert, den aber Meiningen auf rühmliche Weise nicht gestattet, nach Seebeck's trefflichem Berichte in der Berliner „Zeitschr. f. Gymnasialwesen“ 1847. H. 2 S. 12, wo es heißt: „Der griechische Unterricht wird als ein nicht erläßlicher Theil des Gymnasialunterrichtes bezeichnet, so daß hier eine Dispensation einzelner Schüler, wie anderwärts vorkommt, durchaus nicht gestattet ist.“ In ähnlichem Geiste hätte Sachsen eine allgemeine Verordnung erlassen, nicht aber seine beiden Landesschulen auch hierin bevorzugen sollen. Solche auffällige Begünstigung zeigt sich, um anderes hieher Gehörige vor der Hand zu übergehen, c) in literarischen Gaben und anderweitigen Geschenken, Gratifikationen u. s. w. Die Ministerien mehrerer Staaten schaffen bekanntlich, zur Unterstützung von großartigen literarischen Unternehmungen, mehrere Exemplare der betreffenden Werke an, um dieselben an Bibliotheken der Gymnasien zu verschenken. Eine lobenswerthe Einrichtung! Aber dieselbe schlägt in der Ausführung nicht selten zum Gegentheil um. Denn gerade die reichsten Gymnasien, deren Lehrer in pekuniärer Beziehung am besten gestellt sind, bekommen vorzugsweise solche Geschenke, die ärmeren Schulen dagegen, deren Lehrer am meisten solcher Gaben benöthigt sind, werden entweder nur sehr spärlich oder gar nicht bedacht. So steht es mit den königlichen Gymnasien in Preußen, so mit den beiden Landesschulen in Sachsen. Eben dahin gehören auf diesen Anstalten Remunerationen, Unterstützungen zu einer Badreise oder

zu anderen Zwecken, die durch erfreuliche oder schmerzhafte Ereignisse der betreffenden Lehrer herbeigeführt wurden. Auf den städtischen Gymnasien dagegen sind alle diese Dinge, wie die Berichte der Programme beweisen, entweder gar nicht zu finden oder erscheinen wie der hingeworfene Brocken vom Tische des Reichen oder das Butterauge in der Spitalsuppe. Es ist dies aber eine schmachvolle Ungerechtigkeit, die von frühern Ministerien verschuldet ist und die von den gegenwärtigen Ministern noch nicht hat gesühnt werden können, wahrscheinlich weil noch andere Mißbräuche vorher wegzuräumen sind. Man kann zwar die gerügten Uebelstände theilweise entschuldigen: es heißt nämlich §. 3 des Regulativs: „Die beiden Landesschulen zu Meißen und Grimma stehen unter der unmittelbaren Leitung des Ministerii des Kultus und des öffentlichen Unterrichts" u. s. w., sind also leibliche Kinder der höchsten Behörde; drei andere Anstalten dagegen, da nämlich nach §. 4 „die Stadträthe zu Freiberg, Plauen und Zwickau die Ausübung ihrer Patronat- und Collaturrechte und einen Theil der Verwaltung der Gymnasialangelegenheiten... dem Ministerium des Kultus überlassen haben," sind wenigstens Stiefkinder, und die übrigen städtischen Gymnasien Pflegekinder. Aber es haben doch gerechte und fromme Eltern ihre etwaigen Pflege- und Stiefkinder, wenn dieselben geistig und sittlich den ihrigen gleichstanden, von jeher mit gleicher Liebe umfaßt und denselben auf jede Weise aufgeholfen, um nicht die gehässige und bei Jedermann verwünschte Nebenbedeutung eines Stiefvaters und einer Stiefmutter auf sich zu laden und den begründeten Vorwurf zu hören, sie übten an den Ihrigen eine tadelnswerthe Affenliebe. Fiat applicatio. — Die größte und am meisten in die Augen fallende Begünstigung und Bevorzugung der beiden Landesschulen tritt endlich hervor d) in der äußeren Stellung und Würde. Die Lehrer der beiden Landesschulen nämlich führen das Prädikat „Professor", was keinem einzigen Lehrer auf irgend einem andern Gymnasium bis jetzt zu Theil geworden ist. Denn die beiden Rektoren der Leipziger Gymnasien, die Jemand entgegenstellen könnte, sind wirklich zugleich akademische Docenten, wie die Lektionsverzeichnisse der Universität beweisen; der Rektor zu Freiberg, der den Titel noch fortführt,

wirkte in seiner früheren Stellung als Conrektor zu Leipzig ebenfalls als Universitätslehrer; ein untergeordneter Lehrer der Nikolaischule zu Leipzig endlich hat, wie die Zeitungen seiner Zeit berichteten, den Professortitel auf höchst seltsame Weise als Censor bekommen: aber für Gymnasiallehrer als solche findet sich der Name einzig und allein an den Landesschulen. Worin hat dies seinen Grund? Der Fernstehende kann nur an zweierlei denken. Erstens: „die Landesschulen stehen in Hinsicht ihrer Leistungen weit über den übrigen Anstalten.“ Das mag für frühere Jahrhunderte Gültigkeit haben, wo das Prädikat „Professor“ noch nicht eingeführt war. Aber diese ehrenvolle Auszeichnung der Lehrer [es geschah nach der Erhebung des Churfürstenthums Sachsen zum Königreiche im J. 1807] ist nicht viel über ein Jahrzehnt im Gebrauche gewesen, als Niemand mehr einen solchen Vorzug der Landesschulen zu behaupten gewagt hat. Vielmehr wurde die Stimme der Zeit immer lauter, daß Schüler der freieren Gymnasien nicht selten eine vielseitigere Bildung und Gewandtheit besäßen, und heut zu Tage ist die allgemeine Erfahrung, daß die Leistungen der Landesschulen von den übrigen Gymnasien schon längst, ich will nicht sagen theilweise übertroffen, doch vollkommen erreicht sind, wofür die Belege zu sammeln, so lange keine Gegenrede vernommen wird, nicht nöthig scheint. Also von dieser Seite haben jene Anstalten keinen Vorzug mehr geltend zu machen. Man kann zweitens denken: „Für die Landesschulen werden nur die tüchtigsten und ausgezeichnetsten Lehrer ausgewählt, die wissenschaftlich alle Andern im Lande überragen.“ Aber man braucht nur die Namen von Lehrern zu lesen, die an den Gymnasien zu Leipzig, Dresden, Bautzen, Freiberg, Plauen, Zittau, Zwickau wirken, um sich vom Gegentheil zu überzeugen. Ja, man dürfte wohl, bei ernstlicher Geltendmachung des obigen Grundes, diesem und jenem „Professor“ der Landesschulen so viel bescheidene Selbsterkenntniß zutrauen, daß er sich nicht unterfangen würde, mit gar manchem Direktor, Rektor, Conrektor, Subrektor, Magister, Dr. phil. der übrigen Gymnasien wissenschaftlich in die Schranken zu treten. Kurz: eine persönliche Auszeichnung **vor** den übrigen Gymnasiallehrern Sachsens ist nicht vorhanden. Was ist also die Ursache zu dem ehrenvollern

Namen? — Ich weiß keine Antwort; wohl aber sehe ich eine Erscheinung, die das Ganze in einem noch schlimmeren Lichte der Ungerechtigkeit erscheinen läßt. Es sind nämlich in neuerer Zeit Mehrere blos mit dem Titel „Oberlehrer" an den Landesschulen angestellt worden, und diese sind dann nach einiger Zeit bei besonderer Festlichkeit „zur Auszeichnung" oder auch „wegen ihrer Verdienste" mit dem Prädikate Professor geehrt worden. Der Schluß hieraus: An den Landesschulen kann sich Jemand besondere Verdienste erwerben, um die Auszeichnung eines ehrenvollen Titels zu erhalten; an den andern Gymnasien ist dies unmöglich. Sieht und fühlt man denn nicht, daß hierin zugleich die schmachvollste Inconsequenz liegt? Muß denn etwa erst vom Auslande die Anerkennung kommen, daß Jemand an einer anderen Schule entweder zum „Ritter" oder zum „Professor" oder auch zum „Geheimen Schulrath" ernannt wird, um dann im Inlande die verdiente Ehre zu genießen? Noch Eins, aber leider nicht besser, sondern schlimmer: Da sind in neuerer Zeit Gewerbeschulen errichtet worden, und auch an diesen haben die oberen Lehrer den Amtstitel Professor erhalten. *Also auch derartige Anstalten sollen in der Meinung des Publikums höher gestellt seyn als die Gymnasien, und ihre Lehrer eine größere Ehre genießen!* Warum? Ich finde nirgends eine Antwort erwähnt, und weiß in meinem Kopfe keine zu finden. Wahrlich, man kommt in Versuchung, bei der Wahrnehmung solcher Erscheinungen die stärksten und feurigsten Worte zu gebrauchen; doch — man muß milde im Urtheile seyn. Denn alle vier Dinge, die bei diesem zweiten Punkte der Reihe nach gerügt wurden, sind am Ende, bei Lichte besehen, weiter nichts als ein Stück des altsächsischen Zopfes, der nur der Scheere des Ministers bedarf. Eben dahin gehört, um noch einen Punkt zu erwähnen,

3) *der Mangel eines technischen Schulraths.* Das Regulativ spricht §. 11 und §. 14 von „Commissarien, welche das Ministerium von Zeit zu Zeit zur Revision der Gelehrtenschulen absenden" werde, aber ohne nähere Charakterisirung. Sieht man auf die bisherige Praxis, so findet man in den Programmen als Revisor einen „Geheimen Kirchenrath", also einen

Theologen erwähnt. Ein solcher kann ein ausgezeichneter Theolog, ein trefflicher Geschäftsmann und außerdem vielleicht auch in den Schulwissenschaften nicht unbewandert seyn: aber wird derselbe, bei dem jetzigen Umfange der Wissenschaften, noch im Stande seyn, mit den jetzigen Leistungen der Gymnasialstudien fortwährend in Bekanntschaft zu bleiben? Wird er vermögen, in einem Gegenstande, der nicht sein Hauptgeschäft ist, für alle einzelnen Zweige sich das nöthige Interesse wach zu erhalten? Wird er von literarischen Leistungen der einzelnen Lehrer die nöthige Kenntniß haben und ein begründetes Urtheil fällen können? Kurz wird er, wozu alle diese Voraussetzungen gehören, dafür sorgen, daß das Regulativ mit der nöthigen Strenge und Besonnenheit durchgeführt und die oberste Behörde vom Standpunkte des Gymnasialwesens allseitig unterrichtet bleibe? Wahrlich, wenn man dies Alles in's Auge faßt, so möchte der Zweifel entstehen, daß es hieße, von einem Manne, der eigentlich nur ein tüchtiger Theolog und trefflicher Leiter der kirchlichen Angelegenheiten seyn kann, Unmögliches verlangen. In diesem Zweifel wird der Fernstehende durch die bisherige Praxis bestärkt, wie dieselbe in den schriftlichen Berichten vorliegt. Denn wenn Sachsen die wissenschaftliche Höhe seiner Gymnasiallehrer wahrhaft gekannt hätte, so würde es erstens nicht so schneidende Unterschiede in der äußeren Amtsstellung beibehalten, und zweitens zu einzelnen gut dotirten Stellen nicht Ausländer berufen haben.

Daß aber bei einer so erleuchteten Regierung, wie die sächsische ist, die vorhandenen Mißstände nur auf Irrthum, Mißverständniß und Mangel an Bekanntschaft beruhen: — dafür bürgen, um Anderes zu übergehen, aus der neuesten Zeit die weisen und einsichtsvollen Verordnungen über den historischen Unterricht, die Redeübungen und das vorliegende Regulativ. Man darf daher wohl die Hoffnung hegen, daß eine solche Regierung vielleicht schon im nächsten Jahrzehent den altsächsischen Zopf ganz abschneiden und als eine, erst dann ehrwürdige Reliquie aufbewahren werde. Hierzu wird man gewiß, um aus allen Conflikten herauszukommen, die sämmtlichen Gymnasien (nach theilweisem Vorgange anderer Länder) zu Staatsanstalten erheben, den Lehrern, wie gleiche Pflichten, so auch gleiche Rechte

und Ehren ertheilen, ihnen aus Männern, wie Stallbaum, Wunder, Jahn, Hoffmann, Lindemann, Raschig und ähnlichen, einen technischen Schulrath auswählen, der das Ganze zu leiten und zu beaufsichtigen hat, und so mit diesem Allen ein leuchtendes Beispiel aufstellen, daß der Perikleische Satz: *ἆθλα οἷς κεῖται ἀρετῆς μέγιστα, τοῖς δὲ καὶ ἄνδρες ἄριστοι πολιτεύουσι* (Thucyd. II. 46) auch den Gymnasien gelte, und daß auch in anderer Beziehung seine ewige Wahrheit behaupte, was die heilige Urkunde sagt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk."

Die neuesten Hülfsmittel des geographischen Unterrichts.

(Fortsetzung.)

Für die abgesonderte Behandlung der physischen Geographie sind im J. 1847 zwei weitere Hülfsmittel erschienen, von Rougemont und von Völter. Das erstere ist eine neue Bearbeitung des früher erschienenen, von Hugendubel übersetzten Leitfadens unter dem Titel:

Erster Unterricht in der Geographie, die Beschreibung der Erdoberfläche oder die topische Geographie umfassend; von Fr. v. Rougemont. Aus dem Franz. übers. von G. H. Hugendubel 2c. Zweite, völlig umgearbeitete Aufl. 1846, Bern bei Dalp. (188 S.)

Das andere ist die endliche Vollendung der

Allgem. Erdbeschreibung von Dan. Völter. Erster und zweiter Band. 1841—46, Eßlingen bei Dannheimer. (Zus. 1730 Seiten.) Pr. 7 fl. 12 kr.

Das erstere Buch ist jetzt in der zweiten Auflage eine noch befremdendere Erscheinung in der deutschen Literatur, als es in der ersten seyn mußte. Damals konnte man sich wundern, wie die Resultate der Ritter'schen-Methode in der Geographie erst auf dem Umweg durch ein französisch geschriebenes und in's Deutsche zurück übersetztes Compendium in die vaterländischen Schulen eingeführt werden müssen; allein es gab noch keine, oder keine genügende Leitfäden dieser Art. Jetzt aber, nachdem unter vielen andern das „vortreffliche Werk", wie es der Verf. nennt, von Berghaus „die ersten Elemente der Erdbeschreibung" erschienen ist, von welchem die vorliegende Bearbeitung ihrem größten Theil nach bloße Copie ist, fehlt es auch für die Anfangsklassen nicht mehr an deutschen Lehrbüchern,

welche dasselbe leisten. Uebrigens soll damit dem Buch seine Brauchbarkeit nicht abgesprochen werden; zumal im Vergleich mit der ersten Auflage hat es sehr an richtiger und übersichtlicher Darstellung gewonnen, und die im zweiten Heft d. J. S. 230 gerügten Fehler finden sich nicht mehr. Dafür sind aber in den „Vorkenntnissen" zwei neue hinzugekommen: 1) Der Wechsel der Jahreszeiten folgt daraus [ist eine Folge davon], daß die Erdaxe schräg, unter einer Neigung von 23½° [vielmehr 66½°] auf der Bahn steht, und diese Neigung [vielmehr ihre Richtung] dieselbe bleibt; 2) daß der Aequator auch Mittagslinie [Mittellinie] heißt. Im Uebrigen ist das ein Hauptvorzug des Büchleins, daß durchaus nur die geographischen Thatsachen in ihrem Zusammenhang mitgetheilt werden, ohne alle Erklärung der Ursachen, die nothwendig einer höhern Stufe des Unterrichts vorbehalten bleibt. Auch sind die politischen Eintheilungen jetzt von der Beschreibung der Bodengestaltung abgesondert und an's Ende jeder Abtheilung verwiesen (als „Vorboten des zweiten Unterrichts, welcher die politische Geographie umfaßt") und nur nach Naturgrenzen (wo solche da sind), nach den Hauptflüssen und den wichtigsten Städten bezeichnet. Endlich ist als zweckmäßig anzuführen, daß der Hr. Uebersetzer, wo es nothwendig schien, die Aussprache der ausländischen Namen beigefügt hat.

Dieser erste Unterricht behandelt also nach den allgemeinsten Vorkenntnissen (den geographischen Kategorieen) die fünf Erdtheile nach Hoch- und Tiefland, Flüssen, Seen, Halbinseln und Inseln; dann die Meere mit den Strömungen und Winden; und gibt endlich tabellarisch nach Berghaus die Größenverhältnisse der Erde überhaupt, der Continente und Inseln, der Ströme und Meere, und der Temperatur unter verschiedenen Breiten. Der Schüler erhält mit Hülfe dieses Büchleins und eines entsprechenden Atlasses wirklich die nöthigen allgemeinen Anschauungen und Begriffe für einen wissenschaftlichen Unterricht in der Geographie; nur muß er gleich von Anfang davor gewarnt werden „Topische Geographie" mit Topographie zu verwechseln. Die Unterscheidung beider Ausdrücke ist willkührlich angenommen, und wäre deßhalb bei einem Buch für Anfänger besser weggeblieben.

Völter's größeres Werk, das uns vorliegt, ist unter der Hand zu einem voluminösen Handbuch angewachsen, das für den Lehrer und den Freund der Geographie Alles enthält, was er von den physikalischen Verhältnissen der einzelnen Welttheile zu wissen wünschen mag. Damit ist es aber auch seiner anfänglichen Bestimmung, „ein Lehrbuch in den höhern humanistischen und realistischen Lehranstalten" zu werden, welche zwischen hinein durch eine andere Arbeit desselben Verf. erfüllt wurde (vergl. Mittelsch. I, S. 459 ff.), entzogen, und ein — übrigens systematisches — Repertorium aus den besten und neuesten wissenschaftlichen Werken dieses Faches geworden. Freilich hat die veränderte Bestimmung auch eine Ungleichheit in der Ausführung zur Folge haben müssen, welche bei Vergleichung der Oceanographie (11 Seiten) und der Beschreibung Afrika's (50 S.) im ersten Theil und der ausgedehnten Schilderung Amerika's im zweiten (600 Seiten ohne die Geschichte der Entdeckung) am auffallendsten hervortritt. Das Werk war nämlich darauf angelegt, in 6 Lieferungen, wie es scheint je zu 8 Bogen, zu erscheinen, während es jetzt 109 Bogen umfaßt. Zudem sollten die drei ersten Hefte die mathematische und physikalische, die drei letzten die politische Geographie enthalten. Dies wird wohl auch der Grund seyn, warum die mathematische Geographie so höchst dürftig ausgefallen ist, indem sie auf 6 Seiten kaum das Alles enthält, was in den Elementarunterricht dieser Wissenschaft, den der Verf. ausdrücklich voraussetzt, gehört. Der ganze Abschnitt hat eigentlich in der Einleitung als § „Vorbegriffe aus der mathematischen Geographie" seinen Platz: denn es kommen eben nur die Begriffe darin vor, die nachher im physikalischen Theil öfters zu Orts- oder Grenzbestimmungen ꝛc. gebraucht werden, und der Abschnitt steht so, als „erster Theil" in gar keinem Verhältniß des Umfangs zu dem ganzen übrigen Werk als „zweiten Theil." Auch wären bei der Einleitung zum letzteren (den Erklärungen aus der Oceanographie, Orographie, Geognosie, Hydrographie, Klimatologie, Pflanzen- und Thiergeographie) sowohl in Hinsicht der Vollständigkeit als der Richtigkeit mehrfache Ausstellungen zu machen, namentlich treffen die Bemerkungen über geographische Irrthümer im vorhergehenden Heft (S. 223 ff.)

hier alle zu. Um nicht diese zu wiederholen, bemerken wir nur aus §. 16: „Die Meeresfläche ist überall gleich weit vom Mittelpunkt der Erde entfernt, daher eben," was mindestens sehr ungenau ist, anstatt: daher erscheint sie auf Sehweite hin eben; und auch dies ist nicht wahr. Die Ebbe und Fluth wird nicht erklärt, sondern es heißt blos, sie sey aus der Anziehung ꝛc. „zu erklären", wie überhaupt viele Erscheinungen nur angedeutet sind. Die Aequatorialströmungen sind von dem „losen Zusammenhang der Wassermasse", welche hinter der Geschwindigkeit der Rotation zurückbleibe, die Polarströmungen dagegen, von denen jene doch nur die Fortsetzung ist, richtig, nur etwas undeutlich, aus der Verschiedenheit der Temperatur hergeleitet. Bei den Winden ist die Entstehung der Land- und Seewinde erklärt, bei den etesischen (den Monsunen), die doch dieselbe Ursache haben, nämlich das periodisch-verschiedene Temperaturverhältniß von Wasser und Land, findet sich keine Andeutung darüber. Die Passatwinde aber sind zwar besser als bei Meinicke (vergl. das 2. Heft d. J. S. 228 und die dort gegebene allein richtige Erklärung), aber ebenfalls ungenügend erklärt. „Sie sind (heißt es §. 39, 2. a, aa.) eine Folge der stärkern Erwärmung und daher Verdünnung der Luft in den Tropengegenden und der Rotation der Erde." (Vergl. dagegen die richtige und vollständige Erklärung bei Roon, 2. Aufl. II. 2, §. 16, 31, 32.) — Bei der Umgestaltung des Buches zu einem Handbuch der „Allgemeinen Geographie" konnte man demnach verlangen, daß wenigstens die zwei ersten im Anfang des Jahrs 1841 gedruckten Bogen umgearbeitet, und die Vorbegriffe in einer besondern Einleitung vorausgeschickt werden. Zwar sagt der Verf. in der zweiten Vorrede S. VIII, wie es scheint im Gefühl dieses Mangels, daß Vieles, was in den Erläuterungen fehle oder nur kurz angedeutet sey, bei der Beschreibung der Erdtheile und der Inseln an den Orten sich finde, wo es vermöge seines Causalnexus hingehöre, und bezeichnet dann einige §§. Aber gerade die oben bemerkten Punkte sind nicht darunter und jedenfalls finden sich an den angeführten Orten nur weitere Beschreibungen, keine Erklärungen oder Berichtigungen.

In der Ordnung der Welttheile folgt der Verf. dem Ritter'schen

Plan: Afrika, Asien, Europa, Amerika, Australien. Mit Europa beginnt die „Uebersicht", d. h. die Darstellung des Erdtheils als eines Ganzen schon bedeutend ausführlicher zu werden, indem hier in ganzen Kapiteln von mehreren §§ abgehandelt wird, was bei den zwei ersten in einzelnen §§ kurz dargelegt ist. Es soll dies zwar, zumal bei der größeren Wichtigkeit des Gegenstandes für den Unterricht zu keinem Vorwurfe gereichen, doch darf man diese Ungleichheit des Ganzen auch nicht übersehen. Plan und Methode dagegen ist durchgängig gleich geblieben, wie er auch dem Lehrbuch zu Grunde gelegt ist: wagrechte, senkrechte Gliederung, geognostische Beschaffenheit, Gewässer, Klima, Pflanzenreich, Thierreich werden zuerst von dem Welttheil überhaupt und dann von jedem einzelnen Glied beschrieben. Was die Form der Darstellung betrifft, so ist sie, besonders im zweiten Theil (die neue Welt), theils erzählend, theils beschreibend, was dem Leser eine angenehme Abwechslung gewährt. Ueberhaupt möchten wir auch in dieser Beziehung den zweiten Theil gelungener nennen. Da nämlich hier keine Arbeit wie die Ritter'sche zu Grund gelegt werden konnte, sondern verschiedene, namentlich Reisewerke benutzt werden mußten, so ergab es sich von selbst, daß der Verfasser bald über die Entdeckungen und Beobachtungen der Reisenden referirte, bald diese selbst redend einführte. Er sagt deßhalb in der Vorrede S. XI: „Gewöhnlich ließ ich meine Gewährsmänner selbst reden, um nicht die Lebendigkeit und Frische der Gedanken und die Lebhaftigkeit der Bilder, die sie von den einzelnen Lokalitäten entwerfen, abzuschwächen oder zu verwischen; sie sollen daher auch ihre Ansichten und Beobachtungen vertreten." Hiezu hätten sie freilich auch überall genannt werden müssen, was jetzt nicht einmal in den „meisten Fällen" (im zweiten Theile schon öfter) geschieht. Dagegen macht es einen eigenen Eindruck, wenn man einige Seiten aus Humboldt oder Andern ohne Nennung der Quelle gelesen hat und nun für eine einzelne Angabe oder Ansicht diesen besonders genannt findet. Die Gewährsmänner, die der Verfasser in der Vorrede selbst angibt (die Titel der Werke sind im ganzen Buche nirgends citirt), sind außer Berghaus (bes. dessen physikal. Atlas) folgende:

Humboldt, Ritter, Meinicke, L. v. Buch, Fr.

Hoffmann, v. Hoff, Buckland, Boué, Walchner, v. Leonhard, Kämtz, Dove, Schouw, Schübler, v. Meyen, Beilschmied, Ocken, Cuvier, Blumenbach, Illiger, Minding, Swaison, Sal. Müller, H. Schlegel, Gehler's phys. Wörterbuch (n. Ausg.), Hassel, Gutsmuths, Uckert, Mannert, Stein, Forbiger, Reinhard, v. Heeren, Ebel, Studer, Merian, Müller, v. Mendelssohn, Hausmann, v. Roon, v. Raumer, W. Hoffmann, v. Rougemont, Zeune, Link u. A." Wir geben die etwas sonderbare Zusammenstellung wörtlich. Die 4—5 Bearbeiter der alten Geographie haben zur allgemeinen physikalischen nichts beigetragen, als die griechischen und lateinischen Namen der Flüsse, Berge rc., und erstere wären besser weggeblieben, denn sie sind fast durchgängig so falsch accentuirt, daß man die Schuld davon kaum dem Setzer allein zuschreiben kann. Ebenso wenig sieht man ein, wie compilatorische Arbeiten neben Zeune (NB. dem eigentlichen Begründer der neuen wissenschaftlichen Geographie vor K. Ritter) und Raumer, Roon u. s. w. als Autorität gezählt werden können. Daß übrigens Hr. V. seine Quellen namentlich die authentischen sehr sorgfältig und umsichtig benutzt hat, verdient alle Anerkennung. „Afrika und Asien wurden hauptsächlich nach Ritter, Amerika nach A. v. Humboldt, Australien nach Meinicke [dessen Monographie über Australien 1838] bearbeitet. L. v. Buch's, v. Hoff's und Fr. Hoffmann's Werke liegen der Beschreibung der vulkanischen Erscheinungen zu Grunde." Aber für das Publikum des Völter'schen Buches wäre eine Klassifikation der Gewährsmänner mit einer kurzen Charakteristik ihrer geographischen Grundsätze und Verdienste gewiß sehr erwünscht gewesen.

Herr Völter nennt seine Arbeit „Allgemeine Geographie", versteht aber darunter nicht etwa die mathematische und physikalische, wie Raumer, oder die sogenannte reine Geographie, sondern der Ausdruck ist nur im Gegensatz zu Specialgeographie zu nehmen, denn der Verf. verheißt uns noch in „den folgenden Bänden des Werkes" eine politische Geographie. Der Verf. will uns darin „das Leben der Völker und die Einrichtung der Staaten, die Beziehungen der todten und der orga-

nischen Schöpfung zur Menschenwelt, die Wechselwirkung zwischen Natur und Mensch, Land und Volk, „wie sich solche von jeher in dem Leben eines Volkes und in der Einrichtung der Staaten ausgesprochen hat, und den daraus hervorgehenden Typus jeder Nation und jedes Staates" zur Anschauung bringen. Hienach versteht sich, daß sich der politische Theil genau an den physikalischen anschließen und der Verf. auch das Eintheilungsprincip aus diesem entnehmen, dagegen die künstliche Eintheilung der Staaten von Berghaus nach den Hauptreligionsformen, die er in seinem Lehrbuch befolgt hat, wieder verlassen wird. Es müßte denn seyn, daß er zu allererst die Entstehung und Verbreitung der verschiedenen Religionen aus den Bodenverhältnissen erklären wollte, was gewiß seinen sonstigen Ansichten fern liegt. Daß auch die religiöse Kultur der Völker theilweise mit den natürlichen Verhältnissen zusammenhängt, ist keine Frage; aber jedenfalls hat sie diesen Zusammenhang nur mittelbar durch den Charakter der Nation, und kann deßhalb für eine auf allgemeine geographische Grundsätze basirte politische Geographie nicht den Eintheilungsgrund abgeben. Allerdings kann man nicht sagen, daß dieser schon gefunden und irgendwo consequent durchgeführt sey, denn es herrscht überhaupt noch die Statistik viel zu sehr in derselben vor, als daß man sagen könnte, die Ritter'sche Methode sey auch bis dahin in den Lehrbüchern durchgedrungen. Schon das muß auffallen, daß in der physikalischen Geographie nicht nur von einer Beziehung der Natur und der Völker auf einander, sondern auch vom Menschen überhaupt gar nichts vorkommt. Der allernächste Gesichtspunkt, unter welchem der Mensch in der Geographie betrachtet werden muß, ist doch gewiß die Race. Warum hat denn Hr. V. seinen Schematismus nicht dadurch vervollständigt, daß er — wenigstens in den allgemeinen Uebersichten — als achten Punkt die dem Welttheil eigene Menschenrace mit ihren Verzweigungen beifügte? (Rougemont hat sie doch jedesmal am Schlusse des Abschnitts angedeutet.) Oder gehört der Mensch nicht zu den physischen Produkten der Erde? Das wäre gegen den ersten anthropologischen Ausspruch der Bibel: Gott schuf den Menschen aus einem Erdenkloß ꝛc. ꝛc. Daß sodann bei den einzelnen Ländern (nach der natürlichen

Abgrenzung) schon in der reinen Geographie wenigstens das Urvolk bezeichnet werden sollte, ist eben so einleuchtend. Erst auf einer solchen Grundlage könnten dann im ethnographischen Theil die Wechselwirkung zwischen Mensch und Natur und die Veränderungen in dem Länderbesitz der verschiedenen Völker, welche die Herrschaft des Menschen über die Natur herbeigeführt hat, richtig und anschaulich dargestellt werden, woran sich dann die Darstellung der jetzigen Kulturstufe jedes Volkes in physischer und politischer, kirchlicher und wissenschaftlicher Beziehung, in der Kunst, der Industrie und dem Verkehr anschlöße.

Doch über die Anordnung des geographischen Stoffes ein ander Mal. Inzwischen wollen wir wünschen, daß es Hrn. V. gelinge, seine Aufgabe in wissenschaftlichem Geiste und nach den von seinen Gewährsmännern im Buche selbst an verschiedenen Orten vertretenen Grundsätzen vollends zu lösen.

Wir werfen nun noch einen Blick auf die neuesten graphischen Darstellungen der Erdoberfläche.

Alle wetteifern in der Darstellung des Unterschiedes von Hoch- und Tiefland, der Gebirgsformen, der Stromgebiete und ihrer Wasseradern, theils durch Zeichnung, theils durch Farben. Die politische Eintheilung tritt immer mehr in den Hintergrund oder wird sie auf besondern Blättern dargestellt. In der Zeichnung ist der Unterschied zwischen Schraffirung (durch Striche) und der Tuschmanier (durch Punkte) bemerklich. Was die Färbung betrifft, so treten jetzt zwei verschiedene Arten einander gegenüber, die herkömmliche, durch Nachkoloriren und die neuere durch Farbendruck, von denen wir der letzteren, theils wegen der größeren Genauigkeit, theils wegen der Gefälligkeit für's Auge entschieden den Vorzug geben müssen. Es gestaltet sich demnach folgende Stufenreihe in der jetzigen Kartographie:

1) Mit vorherrschender politischer Eintheilung der Länder:

Schulatlas über alle Theile der Erde, in 24 illuminirten Karten, entworfen von Voigt, Oberlehrer an der königl. Realschule zu Berlin. Berlin bei Schröder, 1846. (Preis 1 Tlr, einzelne Karten 1½ Sgr.)

Die Karten enthalten: Das Planetensystem, die beiden Halbkugeln, Europa, Asien, Afrika, Nord- und Südamerika; dann 12 besondere Karten von den Ländern Europas, darunter 2 von

Deutschland (westliches und nordöstliches Deutschland); Ostindien mit Australien, die vereinigten Staaten von Nordamerika, Palästina; eine einzige blos physikalische Darstellung, die Karte von den Alpen. Die wagrechten Verhältnisse sind so genau angegeben, als es auf dem beschränkten Raume möglich war, die Gebirgszeichnung ist fast zu schwach und von so geringer Abstufung, daß auf den meisten Karten kaum ein Unterschied sichtbar ist, und selbst auf der Alpenkarte die Hochalpen nicht höher erscheinen, als der Wienerwald oder die schwäbische Alb, nur daß auf jene noch einzelne Kegelberge hingezeichnet sind, die aber ein um so unrichtigeres Bild vom Ganzen geben. Es scheint fast, als ob diese Karte nur die durch Farben bezeichneten Alpenpässe darstellen sollte, während Farben sonst nur auf die Landesgrenzen verwendet sind. Die schwächere Gebirgsschattirung dient übrigens neben der mäßigen Zahl von Ortsnamen vorzüglich dazu, den Karten ein helles und deutliches Aussehen zu geben, wodurch sie sich neben dem billigen Preis hauptsächlich empfehlen.

Beiläufig mag hier auch zu erwähnen seyn ein neuer

Geographisch-historischer Handatlas als Leitfaden zum Geschichtsunterricht für Bürger- und Realschulen, Seminarien, untere und mittlere Gymnasialklassen, von Dr. H. Pompper; Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig. Leipz. Barth, 1846. Erste Abtheilung. Alte Gesch. in drei Karten.

Diese drei Karten enthalten: Westasien und Aegypten, Griechenland und Umgebung nebst Jonien, Westeuropa mit Nordafrika. Der Herausgeber konnte sie als Schauplatz der persischen, der griechischen und der römischen Geschichte bezeichnen, nur sollte die dritte das römische Reich in seiner ganzen Ausdehnung darstellen. Rings um jede Karte stehen die wichtigsten historischen Namen und Thatsachen nebst den Jahrszahlen, so daß diese Karten zugleich der Wiederholung der Geschichte zur Nachhülfe für das Gedächtniß dienen (in Verbindung mit den Ortsnamen auf der Karte das beste mnemonische Mittel); in denselben finden sich von Flüssen und Städten nur die historisch bemerkenswerthesten Namen, eine Sparsamkeit, welche die Uebersicht sehr erleichtert. In Gallien fehlen einige Städte, die beim Zug des Hannibal vorkommen, Illiberis, Ruscino, Vienna; für die Geschichte Cäsars die Namen der Aeduer und Sequaner; ferner Vindonissa aus

der Kaiserzeit; Nemasus soll wohl Nemausus heißen; in Griechenland: Koronea, die Arginussen, Mitylene; in Kleinasien der Eurymedon. Die Gebirge sind sehr frei und ganz in der alten Weise wie Raupen hingeworfen.

Für das Mittelalter und die neuere Zeit hat der Herausgeber eine vortreffliche Grundlage an dem historisch-geographischen Atlas von Spruner, der jetzt vollendet ist, und nach einer Anzeige des Verf. auch noch durch eine gleiche Arbeit über die alte Geschichte vervollständigt werden soll. Hier wird aber die Aufgabe der Vereinfachung für Hr. Pompper schon schwieriger, wenn nicht der Atlas über die im ersten Heft gesteckten Grenzen sich ausdehnen soll.

2) Das Physikalische und Politische großentheils verbunden, die Karten illuminirt.

Dan. Völter, Schulatlas in 36 Karten, mit besonderer Rücksicht auf die physikalische Geographie. Eßlingen, Dannheimer, 1843. Querfol., Preis 7 fl.

oder der Auszug daraus,

— — Schulatlas in 22 Karten. Ebd. (Vergl. Mittelsch. I. Jg. S. 461.)

und in gleicher Art gearbeitet und gedruckt

Ed. Winkelmann, Elementaratlas für Volks- und Mittelschulen, sowie für die untern Klassen höherer Lehranstalten. Eingeführt von D. Völter. Ebd. (25 Karten, quer 4°, Pr. 1 fl. 36 kr.)

Das physikalische Element ist auf den Völter'schen Karten besonders berücksichtigt durch die Unterscheidung von Hoch- und Tiefland und durch die Angabe einiger klimatischer Vegetationsgrenzen. Dem Physikalischen ausschließlich sind nur 3 Karten des größeren, 1 des kleineren Atlas gewidmet.

Davon stellt die erste auf den beiden Hemisphären die vier klimatischen Hauptzonen (Niederschlagszonen) und daneben die drei Regionen für die alte und neue Welt dar; die zweite in Merkators Projektion die Meere und Luftströmungen; die dritte Europa nach Höhen, Tiefen, Isothermen und Vegetationsgrenzen. Dies ist der wesentliche Vorzug des Völter'schen Atlas vor den mit ihm concurrirenden. Alle übrigen Karten sind nach der politischen Eintheilung entworfen, mit Beibehaltung der grünen oder gelben Färbung des Tieflandes; das Hochland bleibt weiß. Daneben finden sich Höhenprofile und Pflanzenregionen in be-

sonderer Zeichnung. Ueberhaupt enthält der Völter'sche Atlas sehr viel Lehrreiches, erfordert aber wegen der Ueberfüllung mit geographischen Thatsachen stets die Erläuterung des Lehrers. Die Gebirgszeichnung ist allzustraff und dabei unklar, die Schrift schwach; nur die zwei neuen Karten des Auszugs, die von Oesterreich und Preußen, Nro. 5 und 6 statt Nro. 6, 7, 13 und 10, 11, 12 des größern Atlas, sind in beiderlei Hinsicht auffallend besser. Auch sind die Karten nicht ganz frei von Druckfehlern, z. B. Nro. 16 (im Auszug Nro. 11) Italien, steht in der Zeichenerklärung: „Polargrenze der Region (st. Zone) des Regens" was den Schüler sehr leicht verwirren könnte.

Winkelmann's Arbeit ist zwar eigentlich der Völter'sche Atlas im Kleinen, doch hat sie Einiges vor diesem voraus, namentlich bei Europa und Deutschland die völlige Trennung der physikalischen und der politischen Karte, besondere orographische Kärtchen (in 12°) von den vier Welttheilen; vorzüglich aber zeichnet sie sich bei aller Kleinheit des Formats durch feinere und ebendarum deutlichere Gebirgsschraffirung aus, und ist deswegen für ärmere Schüler auch in mittleren Klassen zu empfehlen, wiewohl auch hier die Anleitung zum Gebrauch vorausgesetzt wird.

3) Das Politische in der Art untergeordnet, daß nur die physikalischen Verhältnisse hervorstechen, und zwar durch Anwendung des Farbendrucks,

a) mit den Ortsnamen auf der Karte, aber kaum sichtbarer, schwarzer Zeichnung der politischen Grenzen,

Ed v. Sydow, methodischer Handatlas für das wissenschaftliche Studium der Erdkunde. 2. Aufl. Gotha, 1846—47. 21 Karten. Pr. 3½ Thlr. oder 6 fl. 12 kr. Supplementheft dazu von 12 Karten (wovon 5 erschienen sind), Pr. 2 Thlr.

Dieser Atlas ist längst rühmlich bekannt, hat aber in dieser neuen Auflage wesentliche Verbesserungen erfahren; sogleich das erste Blatt „kartographische Elemente" bietet viel Neues, was höchst lehrreich ist, dar. Dazu kommt ein besonderer Atlas, Gradnetze enthaltend, in welche nach verschiedenen Gesichtspunkten zuerst die Ländergrenzen, dann die Hydrographie, dann die Orographie rc. eingetragen werden können. Dazu Erklärung und Musterblätter, und ein vollständiger, vorzüglich gelungener hydrographischer Atlas zum Ausfüllen oder Nachzeichnen. Eigenthüm-

lich ist bei Sydow die Darstellung des Hochlandes in Tuschmanier (Punktirung), wodurch sich die Nüancen der Abdachung genauer ausdrücken lassen. Freilich macht sie bei den bekannten großen Wandkarten desselben Verf. noch mehr Effekt, als auf dem Raum eines Folioblattes; denn auch dieses muß aus einiger Entfernung betrachtet werden, wenn die Darstellung recht lebendig werden soll. Die politischen Grenzen sind mit Absicht so fein angedeutet, daß es Mühe macht, sie zu verfolgen. Dafür sind am Ende zwei Musterblätter gegeben, nach welchen der Schüler die politische Eintheilung nachkoloriren soll. In der Genauigkeit überhaupt, sowie in der Deutlichkeit, sowohl der vertikalen Unterschiede als der Schrift, werden wohl die Sydow'schen Karten von keiner andern übertroffen werden; gleichwohl tritt mit ihnen in die Schranken

b) mit bloßen Zahlen für die Länder- und Ortsnamen, welche am Rande angebracht sind und mit ebenfalls kaum merklicher Zeichnung der politischen Grenzen:

Rudolph Groß, Geographischer Schulatlas in 21 in Farbendruck ausgeführten Karten. Stuttg. Schweizerbarth; 1. Lief. 1846 mit 8 Karten: Europa; Afrika; Deutschland, Holland, Belgien und Schweiz zus. auf 4 Blättern zum Zusammenstoßen, Frankreich, Syrien und Aegypten. (Preis beider Lief. von 21 Karten 4 fl. 30 kr.)

Dieser äußerst billige Atlas ist mit der angegebenen Aenderung ziemlich getreu nach dem Sydow'schen angelegt, nur daß der Verf. in der Gebirgszeichnung wieder zur Schraffirung oder Strichmanier zurückgekehrt ist, wobei, wie gewöhnlich die Höhen durch strahlenförmig auslaufende Striche angedeutet sind, ferner daß er statt des Sydow'schen Braun ein Hellgelb für die Höhen gebraucht, das aber ein gleichmäßig dunkles Grün für die Tiefebene erfordert und deßhalb keine Nüancirung desselben (z. B. bei den Seeplatten in's Gelbe) wie bei Sydow zuläßt. Auch die Darstellung Deutschlands mit seinen Zugehörden auf vier zusammenpassenden Blättern, sowie die drei besondern „Staatenkarten", die am Schlusse der zweiten Lieferung folgen werden, sind Sydow nachgeahmt; nur daß bei der ersteren nach richtiger Einsicht der mittlere Meridian (senkrecht auf der Grundlinie) zugleich als senkrechte Durchschnittslinie für die Gesammtkarte angenommen ist, während er bei S. auf die beiden östlichen Blätter

fällt, wodurch dann das Bild der westlichen Hälfte nothwendig verzogener erscheinen muß, als sonst. Außer dieser Verbesserung muß man aber noch weiter anerkennen, daß der Groß'sche Atlas in Sauberkeit und Nettigkeit, sowie an Feinheit und Deutlichkeit der Schraffirung wirklich ausgezeichnet ist, und in ersterer Beziehung das Auge so besticht, daß er wohl hie und da dem Sydow'schen vorgezogen werden mag. Nur halten wir gerade das Mittel, wodurch dieses hübsche Aussehen erreicht ist, die Weglassung aller Ortsnamen wiederum für den Unterricht nicht zweckmäßig; dagegen die Bezeichnung Hochland, Platte, Tiefebene ꝛc. bei der jetzigen scharfen Zeichnung und Färbung auf allen diesen Karten für rein überflüßig und sogar störend. Will man nämlich die physikalischen Verhältnisse rein darstellen, so muß man dies auch bei den mathematischen und politischen thun und zu diesem Zweck vollends ganz trennen, so daß

4) das Politische wirklich vom Physischen gesondert dargestellt wird. Dies geschieht in einem umfangreichen Werke, das auf 80 Karten berechnet ist.

Bauerkeller's Handatlas der allgem. Erdkunde, der Länder- und Staatenkunde, zum Gebrauch beim methodischen Unterricht und Selbststudium ꝛc., in 80 Karten, nebst einem Abriß der allgem. Erdkunde und der physischen Beschreibung der Erdoberfläche, statistischen und topographischen Registern; bearbeit. v. L. Ewald. Darmstadt, 1846. Bauerkeller's Präganstalt, Junghaus und Venator. (Bis jetzt 7 Lief. von je 2 Karten, die Lief. à 40 kr., 12½ Sgr.)

Die Eintheilung des geographischen Stoffes, die diesem Atlas zu Grunde liegt, ist folgende:

I. Allg. Erdkunde.	1) Die mathematisch-geogr. Sektion	4	Karten.
	2) Die physikalische „	10	„
	3) Die naturhistorische „	5	„
	4) Die ethnographische „	6	„
II. Physische Erdbeschreibung.			
	5) Die topisch-geographische „	15	„
III. Länder- und Staatenkunde.			
	6) Die geogr.-statist. und topographische „	40	„
		80	Karten.

Es sind z. B. erschienen zwei Erdkarten in Merkators Pro-

jektion a) zur Darstellung der Temperatur und Strömungen des Meeres (2. Sekt.), b) Vertheilung von Land und Meer (5 Sekt.). Drei von Europa a) Gebirgs- und Tiefländer, b) Meer- und Stromgebiete (zur 5. Sekt.), c) Uebersicht der Staaten (6. Sekt.). Nur die letzte enthält Ortsnamen; auf den beiden ersteren ist alles durch Flußnamen und Farben (die Städte durch dunkle Punkte ohne Ziffern) bestimmt. Wenn in dieser Art die geographischen Elemente gesondert dem Schüler vor Augen gelegt werden, so hat das seinen großen Nutzen, eben weil er sie neben einander betrachten und vergleichen kann, was bei gesondertem Vortrag im Lehrbuch oder in einander laufender Darstellung auf der Karte (z. B. der Bölter'schen Karte der Luft- und Meeresströmungen) nicht möglich ist, dazu kommt, daß der Verfertiger dieser Karten bekannt durch seine trefflichen Reliefkarten, den Farbendruck neben der ziemlich starken Schraffirung so angewendet hat, daß die Karten beinahe täuschend das Relief darstellen und deswegen die meisten davon auch zum Aufhängen in Schulen tauglich sind, wenn sie auf Pappe aufgezogen und gut gefirnißt werden. Aus diesem Grund möchte ich den Verlegern rathen, einen Auszug des Atlas (mit Weglassung der Sternkarten, des Planetensystems und mehrerer Länderkarten der 6. Sektion, namentlich aber der Specialkarten von den Hauptstädten) für den Schulgebrauch zu veranstalten, den wohl auch einzelne Schüler sich anschaffen würden. Mit Rücksicht auf den Grundsatz der Sonderung aber muß man wünschen, daß die Karten der 6. Sekt. weniger überladen wären, als dies namentlich bei Frankreich der Fall ist; wogegen die genannte politische Karte von Europa (Nro. 1 der Sektion oder Karte 41) hierin maßgebend seyn dürfte. Nimmt dann der Lehrer die Karten der Reihenfolge nach vor und erklärt sie bis in's Einzelne, so ergibt sich nicht blos ein methodischer Unterricht von selbst, sondern es knüpfen sich daran auch eine Menge Fragen und Aufgaben, welche eben durch das Mittel der Veranschaulichung sowohl das Interesse des Schülers für den Gegenstand beleben, als auch in formeller Hinsicht höchst bildend wirken, indem sie die Beobachtungs- und Vergleichungsgabe, die Combination und das Urtheil des Zöglings schärfen.

II. Recensionen.

1.

Ueber Dr. Köchly's Bestrebungen für Gymnasialreform.

Die erste Schrift des Genannten, welche in dieser Zeitschrift Hft. 2 S. 252 v. Prof. Schwarz beurtheilt worden ist, erschien bei dem Congresse der Philologen zu Darmstadt im Herbste 1845, fand aber dort keine Berücksichtigung. Wie hätten die Mitglieder auch bei solcher Gelegenheit Zeit zum Lesen! Desto zahlreicher waren die Erklärungen für und wider, welche die litterarischen Blätter kurz darnach brachten. Dies veranlaßte den Dr. K. eine zweite Schrift auf 112 Seiten zu geben, welche das Reformprincip stärker, auch nach der Ueberschrift, hervorhob und eine Abrechnung mit Freund und Feind sein sollte: „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches." (Dresden 1847) Weiter stiftete er einen Gymnasial-Verein für Reform zu Dresden, bei dem sich aber vorher nur solche Gelehrte betheiligten, welche außerhalb der Gymnasien standen. Bei offenen Thüren sollten aber die Gebrechen der gegenwärtigen Gelehrtenschulen debattirt und das Resultat durch den Druck bekannt gemacht werden, nach dem vollen Verlaufe der Verhandlungen. Die Polizei schritt dagegen ein. Allerdings würde die Zuhörerschaft bald aus den Reihen der Gymnasiasten sich vermehrt und, da die Verhandlungen, wie man aus den Druckschriften siehet und wie es die Natur mit sich bringt, zunächst an Zustände und Personen des eigenen Landes, wohl gar des Ortes, streifen mußten, allerlei Inconvenienzen herbei geführt haben, um so mehr, weil die Zusammensetzung des Vereins an sich schon mehr gegen das Bestehende gerichtet, weniger das Für darin vertreten war. Besonnene Männer durften und mußten diese polizeilichen Hemmungen billigen. Sollte doch gar von den Anwesenden über das Nützliche oder Schädliche der einzelnen bestehenden Gymnasial-Einrichtungen förmlich abgestimmt werden. Als ob wissenschaftliche Wahrheit von Stimmenmehrheit abhängig sein könnte! Wir wissen, welche Resultate aus den Abstimmungen der Justiz- und Verwaltungs-Collegien theils sonst, theils noch jetzt erscheinen können: und da setzt man eine ruhige Verhandlung voraus. Wir wollen weder an

Galiläi, Huß u. A. erinnern, noch an die Dekrete der französischen Revolutionszeit. Keine Akademie der Wissenschaften hat je über Seyn oder Nichtseyn einer Wahrheit ihres Gebietes Stimmen gesammelt. Proben von den Debatten des Gymnasial-Vereins haben wir in der Schrift erhalten: „Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Mit besonderer Rücksicht auf die Zustände im Königreiche Sachsen. Zwei Denkschriften der Gesellschaften „für Natur- und Heilkunde" und „Isis" in Dresden, verfaßt von Hofr. Prof. D. L. Reichenbach und Prof. D. H. E. Richter. Nebst Aphorismen von Reichenbach und mehreren Beilagen." (Dresden 1847.) SS. X und 187. In den Beilagen befindet sich die stenographische Aufnahme der viertägigen Verhandlungen der Gesellschaft Isis über die Vorlage des Ministeriums, den naturwissenschaftlichen Unterricht betreffend, und schriftliche Gutachten von sieben verschiedenen sächsischen Gelehrten. Das viele Gute, was darin enthalten ist, soll durchaus nicht verkannt werden. Aber es ist mühsam und unerquicklich, durch die weitschichtigen Beiwerke, die von solchen Reden und Gegenreden unzertrennlich sind, sich durchzuarbeiten und des langen Gespräches kurzen Sinn zu suchen. Ueberdies wird dabei Manches ab ovo begonnen, als ob man z. B. Naturwissenschaften noch gar nicht in Gymnasien gelehrt hätte. Die Debattirenden wissen oft auch nicht, daß und was darüber in neuester Zeit geschrieben worden ist, und dreschen daher manches leere Stroh.

Aehnliche Erscheinungen haben sich in der pädagogischen Sektion des Philologen-Congresses zu Jena im J. 1846 gezeigt, wovon diese Zeitschrift 1847, I. S. 137 ff. nähere Berichte brachte, obschon dort Alles concentrirter war und die Debattirenden gehörige Sachkenntniß mitbrachten, weil lateinische Stilübungen aller Art bisher das Lebensprincip der Gymnasien bildeten, folglich Erfahrungen jeder Art in hinreichender Menge vorlagen. Nichts desto weniger fühlte man, daß der rasche Gang der Debatten manches Mittelglied der Schlüsse uneröffnet gelassen, und bei den Abstimmungen beschränkte man sich klüglich darauf, nur die verschiedenen subjektiven Ansichten der Anwesenden fest zu formuliren, ohne die objektive Gültigkeit zugleich einschließen zu wollen. Auch auf der Germanisten-Versammlung zu Frankfurt a. M. im Herbste 1846 wurde der Antrag auf Abstimmung der Anwesenden über die Resultate der Debatten abgelehnt, theils aus andern Gründen, theils aber auch, um den Schein zu vermeiden, als sollte dadurch irgend einer subjektiven Ueberzeugung sofort das Siegel objektiver Wahrheit aufgedrückt werden. Die theologischen Colloquien und Disputationen der vergangenen Jahrhunderte sind noch in zu gutem Andenken, als daß man auf diesem Wege ein Herausschälen unzweifelhafter Wahrheiten für alle Zeiten erwarten sollte, wo oft kaum Verständigung der Anwesenden für die Gegenwart erzielt wurde. Einzelne Brochüren, wie die „Zur Verständigung über Gymnasialwesen von A. A." (Dresden 1847), wogegen erschien „Zur Verständigung über den Gymnasialverein zu Dresden, von B. B." (Dresden 1847) droheten auch zu sehr auf Nebendinge abzuschweifen, als daß sie irgend eine Bedeutung für die Sache selbst hätten ansprechen können.

Ein Revisions-Werk über das Bestehende unseres höheren Unterrichtes, wie Basedow, Campe und Trapp zu ihrer Zeit und nach ihrer Art gaben, halte ich durchaus für nöthig in der Gegenwart, und begrüßte daher die Absicht des Dr. K., eine besondere Zeitschrift für seine Reformbestrebungen herauszugeben, mit Freuden, weil man erwarten durfte, daß hier die erforderliche Ruhe herrschen, Thatsachen in gehöriger Masse gesammelt und Gründe und Gegengründe scharf abgewogen werden würden. Namentlich erwartete ich dabei auch ganz besonders ein weiteres Eingehen auf factische Zustände, wie auf Erfahrungen und Ansichten der nächsten Vorzeit. Denn mich wollte es bedünken, als ob diese Reformbestrebungen Manches als neue Wünsche brächten, was z. B. schon vorhandene Schulgesetzgebungen einzelner Staaten des In- und Auslandes klar aussprechen, kurz, als ob manche einfache Verwaltungsfrage zur Verfassungsfrage gemacht würde. Ehe man aber neue Gesetze gegen Mißbräuche beantragt, muß man zuerst sehen, ob nicht etwa schon ein wirkliches Gesetz darüber bestehe, dessen Vollzug nur zu handhaben ist, um zum Ziele zu gelangen. Denn nicht in allen deutschen Bundesstaaten ist diese Schul-Gesetzgebung so mangelhaft, wie die Reformen meinen, wenn auch zugegeben werden muß, daß sie in manchen ganz fehlt, und in anderen der alte Schul-Codex einer Revision bedürftig ist. Von dieser Zeitschrift erwartete ich auch, daß sie das viele Durcheinander, welches immer bunter zu werden drohete, besser ordnen und die Hauptpunkte worauf es ankommt, alle in gehöriger Folge und Vollständigkeit erst erörtern würde, ehe man sich schon im Voraus mit Resultaten überstürzte. Der im Januar 1847 ausgegebene Prospect über diese „Blätter zur Gymnasialreform. Unter Mitwirkung des Dresdener Gymnasialvereins und auswärtiger Reformfreunde, herausgeg. von K.", verhieß jährlich 6 Hefte zu 6 Bogen in 8., und bereits war das erste Heft fertig gedruckt, als die Censurbehörde Schwierigkeiten gegen die Ausgabe und Versendung erhob. In der Entfernung und bei dem Mangel an näherer Kenntniß der bestehenden dortigen Gesetze lassen sich die erhobenen Bedenken nicht beurtheilen. Nach den allerneuesten Nachrichten läßt sich der Verf. nicht abhalten, sondern wird in einzelnen Brochüren oder sonstigen gesetzlichen Formen Alles veröffentlichen, was ihm als concessionirte Zeitschrift zu geben nicht verstattet wurde. Es ist sehr wünschenswerth, daß uns Alles vorgelegt wird, was die Reformer thun, schon um der Klage zu begegnen, als werde freie wissenschaftliche Untersuchung, zumal für wohlmeinende Zwecke, durch äußere Gewalt niedergehalten. Denn entweder ist das Gefundene wahr, halb oder ganz, dann verdient es Beherzigung: oder es ist unwahr, halb oder ganz, dann wird und muß es Widerlegung finden. In jedem Falle kann die Wahrheit und somit der Bestand unserer Gymnasien nur gewinnen.

Dies wäre die äußere Geschichte dieses Reformbeginns. Aber auch die Person muß man billigerweise berücksichtigen, um kein Vorurtheil für oder wider die Sache mitzubringen, welche verfochten wird. Vor allen Dingen muß man anerkennen, daß Hr. K. nicht zu den ästhetischen Dilettanten

gehört, welche das klassische Alterthum nur aus deutschen Uebersetzungen kennen, auch nicht zu solchen oberflächlichen Gymnasiallehrern, die ihre Autoren zwar erklären wollen, übrigens aber von der eigentlichen Philologie und ihrer Freiheit Nichts verstehen, vielleicht nicht einmal wissen, wie eine sogenannte kritische Conjektur gemacht wird; sondern er ist mit voller Berechtigung zu den zünftigen Philologen zu zählen, wie seine Schriften über Quintus Smyrnaeus u. A. beweisen, die man gelesen haben muß, um in ihm einen Schüler G. Hermann's von Leipzig zu erkennen. Auf dem Congresse zu Darmstadt war er mir sowohl in rein philologischen Dingen, z. B. bei seiner Vorlesung über die Aechtheit einzelner Stücke der homerischen Iliade, als in den pädagogischen Sectionen, eine angenehme Erscheinung, und auf der gemeinsamen Wanderung in der Bergstraße habe ich Wechselgespräche mit ihm über allerlei Sachen und Personen gepflogen, wobei ich Kenntnisse und Unbefangenheit des Urtheils in gleichem Maße anerkennen mußte. Das Bestreben desselben, aus dem Gymnasialunterrichte allerlei Irrthümer und Mißgriffe zu entfernen, ist durchaus lobenswerth. Eine feste Ueberzeugung, fest ausgesprochen, mag unter Umständen Derbheit und sogar Unbescheidenheit scheinen; aber wo vernünftige Gründe obwalten, ist eine wissenschaftliche Diskussion und am Ende Verständigung möglich. Mit solchen Vordersätzen habe ich die anregenden Reformschriften gelesen, Vielem meine Zustimmung gegeben, bei Vielem aber auch manche Bedenken gehabt, die in Nachfolgendem vorgelegt werden sollen.

Eigene Rückerinnerungen an meine Schülerzeit in Dresden und Meissen und an meine ersten Jahre amtlicher Wirksamkeit zu Zwickau im Königreiche Sachsen zeigten mir in Hr. K. beim ersten Blicke einen jungen strebsamen und nachdenkenden Mann, der in seiner nächsten Umgebung allerlei Gewohnheiten findet, die ihm keine rechten Erfolge geben, wodurch er veranlaßt ist, andere Bahnen vor- und einzuschlagen, die, nach den von ihm vorgenommenen Proben, bessere Resultate lieferten. Eine ähnliche Schrift gab früher Hr. Dr. Axt, jetzt Director des preuß. Gymnasiums zu Creuznach, „über den Zustand der heutigen Gymnasien“ (Wetzlar, 1838). Beider Schriften sind jüngeren und älteren Lehrern zur Lectüre und Beherzigung angelegentlich zu empfehlen. Bei A. finden sie mit lebendiger Entrüstung viele Verkehrtheiten unserer Gymnasien und zwar neuster Zeit, in concreter Anschaulichkeit und anecdotenartiger Manchfaltigkeit geschildert; bei K. wird ihnen darnach dieß Alles systematisch auf Quellen zurückgeführt, nach Principien geordnet und zugleich mit Besserem vertauscht erscheinen. A. verfährt polemisch und antithetisch, K. thetisch und irenisch; A. gibt Silhouetten einzelner wirklicher Fälle aus dem Leben, K. greift tiefer in die Wissenschaft und stellt Erlebtes nur abstract dar; bei A. ist Ironie, wie in Salzmanns Krebsbüchlein, bei K. ist reiner und ruhiger Ernst.

Wenn der Verf. seinen Satz so faßt, daß die Gymnasien das „historische Princip“ repräsentiren, d. h. die Vorbereitnng zu den „gelehrten“ Studien geben, folglich den altklassischen Unterricht als Basis haben sollen, weil ohne Griechenland und Rom in Ewigkeit keine Gelehrsamkeit bestehen

kann; so wird ihm Niemand seine Beistimmung versagen. Was und wie viel er für die übrigen Fächer fordert, hat er ganz außer Frage gelassen, folglich eigentlich noch sich offen behalten. Aber da er wöchentlich 10 St. für das Lateinische, 7 St. für das Griechische fordert, so bleibt, schon äußerlich gefaßt, weniger als die Hälfte für alle andern Gegenstände übrig, wenn wir 32 St. als unüberschreitbare Normalzahl annehmen. Störend für die Beurtheilung des Einzelnen ist es, daß der Verf. nur seine nächste Umgebung vor Augen hat, dorther alle Einrichtungen und Namen entlehnt, und für Andere ohne Weiteres als bekannt voraussetzt. Dahin gehören z. B. die Classen. Man ersieht nirgends, wie viele er deren annimmt, und in welche Lebensjahre sie fallen. Dennoch ist dieß erforderlich genau zu wissen, wenn man mit ihm die Vorbereitung der Unterklassen so intensiv unterstellen soll, daß das von ihm Begehrte in den drei letzten Gymnasial-Jahren als ausführbar erscheinen kann. Von der Schülerzahl der einzelnen Classen sagt er gar Nichts. Er nimmt eine Prima mit 1½ J. an und desgleichen eine Secunda mit 1½ J. combinirt, aber er hält für besser, sie nicht zu combiniren. Man weiß nicht, ob die 1½ J. nur, oder ob alle 3 Jahre, d. h. Ima und IIda combinirt sein sollen. Wahrscheinlich blos Ersteres. Letzteres ist das ehemalige Bild der Fürstenschule zu Meissen, wo in einem 6jährigen Cursus 4 Classen, jede mit 1½ J., sich befanden. Die sogenannte Oberlection, d. h. Prima und Secunda, und die Unterlection, d. h. Tertia und Quarta hatte je zwei und zwei fast alle Lectionen gemeinsam; nur Mittwoch und Sonnabend Vormittags in der sogenannten Emendation waren alle vier Classen für sich allein. Daraus erhellet, daß man das Ungenügende der Combinationen schon damals einsah, aber nicht allseitig abstellte. Da nun in jeder Classe nach der Stiftung 30 Schüler waren, so ergab sich die Zahl von 60, sowohl in der Ober- als in der Unterlection. (In einigen städtischen Gymnasien, z. B. in Bautzen, war die Schülerzahl von Prima unter Siebelis meist 80 bis 90!?!) Da alle Halbjahre versetzt wurde, so hatte jede Hauptabtheilung sechserlei Schüler und diese sollten alle zusammen unterrichtet werden und Fortschritte gemeinsam machen! Die Tertianer und Quartaner waren Untergesellen und wurden von den Obergesellen, d. h. Primanern privatim in Allem nach Bedürfniß unterrichtet und vorbereitet, besonders in lat. Versen und griech. Stilübungen. Denn öffentlich wurde wohl theoretisch lat. Prosodie gelehrt, aber niemals das Versmachen gezeigt, welches die Lehrer den Obergesellen überließen. Jedes Halbjahr bei der Prüfung wurde zwar ein Stück als griechische Schreibübung aufgegeben, aber sonst niemals, wenigstens während meiner ganzen Schulzeit von 1805—1810, irgendwie eine Zeile davon öffentlich geübt. Man forderte dieß, und so mußten die Untergesellen von den Obergesellen — wenn Gott einen tüchtigen verliehen hatte — dieß erlernen oder selbst üben. Die Unterlection wurde in deutscher Sprache unterrichtet, die Oberlection in lateinischer, selbst bei der Religion, Geschichte, Logik und Rhetorik. Nun denke man sich die sogenannten uralten (1½jährigen) Primaner, welche, wenn sie tüchtig waren, das Latein wie Deutsch sprachen und schrieben

und gegenüber die Ankömmlinge oder die neuen Secundaner wie stumme Pythagoreer in einer anderen Welt. Die Primaner wurden zum Uebersetzen der Autoren (Vormachen) aufgerufen, die Secundaner zum Analysiren (Nachmachen). Mir ereignete es sich einst, daß ich in der Homerstunde von dem aus der Ferne scharfblickenden Prof. König in einem andern Buche lesend bemerkt wurde. Das gab eine Rüge, natürlich lateinisch; ich replicirte, natürlich auch lateinisch, und erbat mir eine Privataudienz nach der Lection, welche mir gewährt wurde. Dabei setzte ich aus einander, daß der eben aufgerufene Neu-Secundaner (die Aufgerufenen mußten wohl ½ Stunde stehen und antworten) mein eigener Untergeselle gewesen sei, den ich selbst erst speciell für die Iliade vorbereitet hätte. Da nun nur das vorgekommen wäre, was ich ihn selbst gelehrt hätte, so hätte ich Langeweile bekommen und nach einem andern Buche, das ich nannte und als einen guten alten Autor auswies, gegriffen. Der Professor war entwaffnet und nahm die Entschuldigung an, kapitulirte aber mit mir dahin, daß ich in einem solchen Falle, wenigstens des Beispiels wegen, nicht zu einem andern Buche greifen, sondern in demselben Autor für mich fortlesen möchte. Das war so billig, daß ich es sofort anzuerkennen und zu versprechen mich verpflichtet fühlte. — Da der Verf. auch Combinationen zuläßt, so steht die Wiederkehr ähnlicher Unzuträglichkeiten mehr oder minder zu befürchten, zumal da auch halbjährige Versetzungen unterstellt werden müssen. Es ist erfreulich, endlich einmal aus Preußen eine Stimme gegen die Unzuträglichkeiten der halbjährlichen Versetzungen zu vernehmen, in dem Vortrage des Oberlehrer Böhm über „das Fehlerhafte halbjährlich stattfindender Versetzungen bei jährigen Cursen," im Auszuge mitgetheilt in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen, im Auftrage und unter Mitwirkung des berlinischen Gymnasiallehrer-Vereins" (Berlin 1847). Hft. 1 S. 243 ff.

Bei diesem Prinzipe fordert er nun eben auch eine historische, nicht wie bisher gewöhnlich philologische oder einseitig grammatisch-kritische Richtung. Dies würde Mißverständnissen unterliegen, wenn er nicht S. 6 die nähere Erklärung gegeben hätte: „Unser ganzer altklassischer Unterricht läuft fast nur auf die Sprache hinaus. Die Schriftsteller werden bis in die obern Classen nur als ein Mittel betrachtet, alle möglichen Einzelheiten der Grammatik im weitesten Sinne des Wortes, nicht gerade in der besten Ordnung, einzuüben und einzuprägen; nur zu häufig werden die Schüler sogar mit Varianten und Wortkritik gequält; sie müssen alle Wege und Umwege mitmachen, auf welchen nicht allein der Lehrer, sondern auch die bisherigen Erklärer endlich zur richtigen Auffassung einer Stelle gekommen sind. Und oft sind gerade die Lehrer mit diesem Kram am peinlichsten, welche gerade am wenigsten Detailstudien gemacht haben. Es ist, als sollten lauter Philologen und noch dazu nur höchst einseitige auf den Gymnasien gebildet werden." S. 7. „Man frage nur hochstehende Männer, ob sie z. B. aus Cicero's Schriften die politische Laufbahn des Mannes und damit zugleich die Kämpfe der untergehenden römischen Republik auf Schulen kennen gelernt haben! Um sich diese Verkehrtheit recht anschaulich

zu machen, denke man sie nur auf die Lectüre unserer deutschen Klassiker angewendet. — — Eine schöne Gründlichkeit, die an ein paar hundert Versen einer griechischen Tragödie eine Menge von grammatischen Regeln, kritischen Launen und Einfällen breit und redselig entwickelt, aber nicht daran denkt, dem Schüler das Ganze der Tragödie als eines Kunstwerkes, die Stellung des Dichters in und zu seiner Zeit zum Bewußtsein zu bringen!" Ganz recht. Auch O. Müller sagte gegen G. Hermann, der die Verbalkritik als ein Hauptbildungsmittel junger Philologen in den Seminarien mit etwas zu starkem Accente bezeichnet hatte, daß demnach, wenn die alten Autoren keine Varianten darböten, der Stoff zur Behandlung ganz wegfallen würde. Vgl. meine Paränesen Bd. 6. S. 7 ff. und H. Reichardt's Gliederung der Philologie (Tübingen 1846). Aber Herr K. ist auch billig; denn er fügt sogleich hinzu: „Seien wir übrigens gerecht: es konnte dergleichen auch früher gar nicht zur Sprache kommen. Denn historische Kunst haben wir ja selbst erst in der neueren Zeit gewonnen." Uebrigens darf nicht verschwiegen werden, daß es schon viele Gymnasiallehrer gab und giebt, wenn auch rari nantes in gurgite vasto, welche auf den Inhalt des Gelesenen dringen, indem sie das, was Hr. K. philologisch und historisch nennt, mit sich verbanden, wie es vernünftiger Weise bei jeder wahrhaften Interpretation nicht anders sein kann, je nach Bedürfniß an sich und mit Rücksicht auf die Gymnasial-Jugend.

Dagegen verlangt nun Herr K., daß die Sprache nur als Mittel betrachtet werden soll, die Schriftsteller kennen zu lernen, ein Grundsatz, den er in seiner Umgebung sehr vernachläßigt gefunden haben muß, da er ihn so stark betont, der aber doch so klar in die Augen springt, daß er nur durch Mißbrauch verkannt werden kann. Weiter begehrt er, „die Schriftsteller (S. 7.) kennen zu lernen," und „die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen." Auch diese Seite ist schon lange und zu jeder Zeit nach Möglichkeit von den besseren Gymnasiallehrern ausgeführt worden, nur vielleicht nicht so hervorgehoben, wie Herr K. will. Ob dieß Alles bei einzelnen Schriftstellern in Einleitungen zur Anschauung gebracht werden kann, möchte bedeutenden Zweifeln unterliegen. Es scheint nur möglich zu werden in der obersten Classe, wo in einem zusammenhängenden Vortrage eine Skizze der griechischen und römischen Literatur gegeben wird, welche man mit Unrecht prohorrescirt, aus verschiedenen Gründen, die nicht zum Ziele treffen.

Um dieß nun in den Oberklassen, d. h. in der combinirten dreijährigen Prima und Secunda verwirklichen zu können, sollen die Unterklassen von Obertertia abwärts, wie Herr K. sich ausdrückt, eine tüchtige sprachliche Vorbildung erhalten. Dieß ist weder neu noch unerhört; selbst der alte J. A. Ernesti hat es in seiner Schulordnung v. J. 1773 für die sächs. Fürsten- und Stadt-Schulen. In neueren Zeiten hat man dieß wohl so ausgedrückt, daß man sagt, in den Unterklassen sollte Sprache, in den

oberen Sprache und Literatur getrieben werden. Herr K. rühmt die außerordentlichen Verbesserungen der neueren Zeit in dem Elementarunterricht, die rationelle und consequente Entwicklung der Formenlehre, die unmittelbare Verbindung derselben mit der Syntax, die allmählige Entfaltung derselben vom einfachen Satze bis zur zusammengesetzten Periode. Ob aber die Benutzung des Dargebotenen so allgemein ist? Herr K. billigt die Verbannung des geistlosen Memorirens und nennt die Ruthhardsche Methode eine „reactionäre Abnormität." Es wäre zu wünschen, daß er die verschiedenen Distinktionen des Memorirens, die Herr Dr. Mager in der Revue an mehreren Orten aufgestellt hat, näher untersucht hätte; indessen Herr K. nennt seine Schrift nur eine Skizze, die auf nähere Begründung einzelner Aussprüche Verzicht leiste. Dagegen berührt Herr K. ein anderes Uebel, das auch bei den Verhandlungen über Lorinsers Anklage von vielen Seiten mit Recht hervorgehoben wurde. S. 8. „Dagegen ist nichts geeigneter zur Stärkung des Gedächtnisses, als, mit Beseitigung aller unnöthigen Schreibereien die dem jungen Schüler so schwer fallen, als da sind Präparation, Analyse, Nachübersetzung, Adnotata, auf tüchtige blos mündliche Präparation zu halten." Dieß würde auf eine nähere Untersuchung über die stufenweise Methode für fremde Sprachen in den Unterklassen führen, die der Verf. von seiner Skizze ausgeschlossen hat, und die neulichst von mehreren Seiten, besonders von Dr. Mager in der Revue und in seinen modernen Humanitätsstudien H. 3. 1846 genau und näher ausführlich beleuchtet worden ist. Es wird so viel über Gymnasialeinrichtungen geschrieben und gesprochen, daß man erst über solche allgemeine Grundsätze sich vereinigen sollte, ehe man Luftschlösser baut. In zahlreichen Classen, von 30 bis 50 Schülern blos mündliche Präparation zu begehren, möchte manches disciplinarische Bedenken erregen, besonders wenn der Professor das Katheder nicht verläßt. Aber die „unnöthigen Schreibereien" sind der Krebsschaden unserer Gymnasien, gegen welche nicht genug Vorkehrungen getroffen werden können, auch in Beziehung auf körperliche Gesundheit. Um den Verf. nicht mißzuverstehen, muß man seinen Satz S. 9 festhalten: „Wir wollen die Elemente gründlich, aber eben nur als Elemente behandelt wissen." „Daher muß in Quarta * die Formenlehre in beiden Sprachen (etwa mit alleiniger Ausnahme des homerischen Dialekts), in Tertia die Syntax ebenfalls in beiden Sprachen vollendet werden. Da wird man wohl besonders hinsichtlich der griechischen Syntax Einspruch erheben und es ist diese allerdings in ihrer gewöhnlichen Gestalt nicht allein für die Lernenden, sondern auch für den Lehrer etwas scheinbar Verwickeltes. Sie kann aber, namentlich durch Ver-

---

* Der Verf. spricht von Obertertia, Tertia, Quarta; aber es erhellet weder wie viel er Unterklassen bis an den Anfang des Gymnasiums unterstellt, noch wie viel Jahre er jeder zutheilt. Darum ist eine Verständigung über die ganze Ausdehnung des alten Sprachunterrichts mit ihm unmöglich, besonders für den Unterbau. In Süddeutschland halten wir an acht vollen, nirgends combinirten einjährigen Classen vom 10ten bis 18ten Lebensjahre, mit durchaus nur einmaliger Versetzung im Jahre. Wo man hiervon abgeht, verliert man sich in unabsehbare Verwirrungen aller Art.

gleichung und Verbindung mit der lateinischen Satzlehre, sehr abgekürzt und eben wegen ihrer größeren Consequenz sehr vereinfacht werden. Das schlagendste Beispiel ist vielleicht die griechische Moduslehre. Freilich dürfen hier nicht übertriebene Ansprüche gemacht werden; es sollen ja keine griechischen Grammatiker gebildet, sondern Gymnasiasten zum schnellen und sichern Lesen griechischer Schriftsteller grammatisch vorgebildet werden. Was ihnen dazu von griechischer Syntax im Allgemeinen — specieller Sprachgebrauch einzelner Schriftsteller gehört nicht hieher — zu wissen nöthig ist, das können und müssen sie in Tertia absolviren. Dasselbe gilt natürlich auch von der lateinischen Syntax."

S. 16 redet der Verf. der „cursorischen Lektüre" das Wort, schon in den Unterklassen, bezeichnet aber dieselbe nicht näher, was nothwendig ist, um Mißverstand bei dem Gedanken abzuschneiden. Wer die cursorische Lektüre kennt, wie sie in der Basedowschen Periode sich einschlich und wie sie zum Theil noch von einigen Lehrern gehandhabt wird, der muß zurückschaudern. Freilich ist auch noch der alte Unsinn gebräuchlich, erst ein Capitel übersetzen zu lassen, und dann erst zu analysiren, d. h. die Pferde hinter den Wagen zu spannen; als ob Jemand übersetzen könnte, ehe er die Wortformen und die syntaktische Construktion nebst kopialischer Bedeutung aller Phrasen des betreffenden Stückes fest begriffen hat. Diese Art der statarischen Lektüre scheint der Verf. eben mit cursorischer vertauscht zu wünschen, worin er vollkommen Recht hat. Auf die Frage, wo und wieviel angewendet werden soll, möchten wir mit dem alten Philosophen antworten: mensuram habes discipulos tuos. Uebrigens ist zu unterscheiden, was Hr. K. sagt: „Der cursorischen Lektüre ist jedenfalls ein bei weitem größerer Raum zu verstatten, als dieß bis jetzt der Fall war. Sind die Schüler in dem ersten Theile des Semesters durch statarische Lektüre in den Schriftsteller eingeführt worden, so muß in der zweiten Hälfte rasch vorwärts geschritten, einerseits eine tüchtige mündliche Präparation verlangt, andererseits alle unnütze Schreiberei vermieden werden, als da ist Nachübersetzung, Adnotata u. s. w. Wenn ein größeres Pensum gelesen ist, so muß der Inhalt in aller Kürze von den Schülern repetirt werden, was zugleich die erste und natürlichste Uebung zum Freisprechen giebt und die Schüler daran gewöhnt, den Schriftsteller nicht blos als Vehikel grammatischer Uebungen und Regeln zu betrachten, sondern ihn auch nach seinem Inhalte, also, wenn auch nur auf niederer Stufe, historisch aufzufassen."

S. 18 ziehet Herr K. einige Folgerungen. Die bisherige Auswahl der Schriftsteller für die unteren Classen sei im Ganzen eine zweckmäßige. Welches ist aber die bisherige Auswahl? Hier setzt der Verf. für seine Leser ganz unbestimmte Notizen voraus. Weiter sagt er zugleich, für Phädrus und Cornel sei in Quarta besser ein passendes Lehrbuch zu brauchen. Welches Lehrbuch z. B. meint er? Es gibt deren so viele, daß man sich eben über die zweckmäßigen verständigen muß. Phädrus und Cornel scheint er fast preis geben zu wollen, und, sie im Ganzen genommen, wie sie sind und wie sie meist gewöhnlich gebraucht werden, nicht mit Unrecht. In Tertia

gestattet er Cäsar (?) und Ovid (auserlesene Stücke), von Xenophon nur die Anabasis, nicht „die für Schüler unerträgliche" Cyropädie, oder gar Hiero und Agesilaus. Ovid's Tristien und epp. ex ponto will er ganz aus den Lehrplänen streichen. Vielleicht ist doch Einiges in Auswahl zu gestatten? Gestrichen wünschte er ganz Lucian's Götter- und Todtengespräche; ebenso Cicero's Cato und Lälius, letztere als „ganz unzweckmäßig." Das Alles will weiter motivirt sein.

Den Cursus in den Oberklassen will der Verf. ganz umgeformt haben, a) in der Auswahl, b) in der Reihenfolge, c) in der Behandlungsweise der alten Autoren, d) in der Ausdehnung der Uebungen im Lateinischen Schreiben und Sprechen. Darnach kritisirt er das bisherige und bestimmt das bessere künftige Verfahren. Die Ursachen der Willkühr in der Auswahl sucht der Verfasser in dem bisherigen philologischen Principe.

„Nach diesem ist es ganz gleichgültig, ob an Thucydides oder Plutarch, an Sophokles oder Pindar die griechischen Formen eingeübt, die grammatischen Regeln repetirt, Varianten kritisirt, endlich Lateinischsprechen exercirt wird. Zu demselben Behufe und namentlich um ciceronisches Latein kennen zu lernen, ist es ganz indifferent, ob die Miloniana oder Planciana, oder 20 Capitel aus der Sestiana gelesen werden."

Die unangemessene Reihenfolge wird auch daher geleitet. „Da hat man bisher vorzugsweise die Schwierigkeit ins Auge gefaßt, und demgemäß etwa in Sekunda Virgil und Livius, in Prima Horaz und Tacitus; in Sekunda Cicero's Reden, in Prima philosophische und rhetorische Schriften, in Sekunda Homer, in Prima Tragiker gelesen. Wie wenig aber dieses Kriterium ausreicht, zeigt die Erfahrung. Denn eben so oft finden wir Homer und Livius noch in Prima und dafür in Sekunda etwa Sallust und dgl. mehr. Man braucht nur ein dutzend Programme zu vergleichen, um zu sehen, wie unsicher dieses Princip ist. Was aber die Hauptsache, von einem innern Zusammenhange, von einer planmäßigen Anordnung, von einer organischen Gliederung des Gelesenen findet sich keine Spur."

Die Behandlungsweise wird auf ähnliche Art kritisirt S. 14. „Da müssen wir uns zunächst auf das Stärkste und Entschiedenste gegen das leidige Lateinischsprechen, gegen das sogenannte Interpretiren erklären. Es ist dieß ein Vermächtniß aus jener Zeit, wo eben die lateinische Sprache noch die alleinige Sprache der Gebildeten war; damals hatte jener Brauch seine volle Berechtigung, die aber jetzt gänzlich aufgehört hat. Oder man wird mir doch nicht die lateinischen Dissertationen und Disputationen der Juristen und Mediciner, diese lächerliche Spiegelfechterei, entgegenhalten? Die werden hoffentlich am längsten gedauert haben, und wenn sie auch nicht sogleich abgeschafft werden, so kann doch bekanntlich mit und in ihnen auch der bestehen, der weder Lateinisch zu sprechen noch zu schreiben vermag. Die Praxis hat sie längst als das betrachtet, was sie sind, — als eine Komödie. — Es ist eine Sache der Unmöglichkeit, daß der Schüler zugleich in das Verständniß des vorliegenden Schriftstellers, wie wir jenes verlangen, und in das schnelle Auffassen und Anwenden einer fremden und noch dazu

todten Sprache eingeführt wird; vielmehr wird die geistige Kraft durch die letzte Anstrengung vollkommen in Anspruch genommen und erschöpft. Freilich für das alte Princip war das Lateinischinterpretiren ganz angemessen; nicht Erkenntniß des klassischen Alterthums, sondern vollständige Erlernung der lateinischen, nothdürftiges Verstehen der griechischen Sprache war sein Ziel. Ebenso reichte für die bisherige Erklärungsweise, die sich besonders in genauer Betrachtung und Exposition des Einzelnen vertiefte, die lateinische Interpretation so ziemlich aus. Angabe von Varianten und Kritik darüber, grammatische Regeln, Synonyma für die vom Schriftsteller gebrauchten Ausdrücke, Paraphrase des Gelesenen und einige historische Notizen, das Alles läßt sich ganz gut oder schlecht und recht in dem herkömmlichen Philologenjargon mittheilen und wiedergeben. Denn was ist das größtentheils für ein Latein und was kann es nur für eins sein! — Die größten Trivialitäten, die man sich deutsch zu sagen nicht getrauen würde, bekommen im klassischen Gewande einer wohlgesetzten traditionellen Schulsprache eine Art von Weihe. Man besuche nur das erste beste lateinische Examen, man schlage nur die große Menge der lateinischen Schulausgaben auf, und man wird sich über die Wahrheit dieses Urtheils nicht täuschen können. — Damit hängt nun auch die statarische Methode genau zusammen, die auch in den oberen Classen noch immer viel zu sehr befolgt wird. Ohne den Schüler durch eine klare und gründliche Einleitung in die Zeit und Eigenthümlichkeit des Schriftstellers einzuführen, ohne ihn mit den Voraussetzungen bekannt zu machen, aus denen allein er begriffen wird, fängt man frischweg mit der Lectüre und Interpretation der Schrift oft zu Anfange des Semesters in der Mitte an, und nun wird alles Einzelne interpretirt, paraphrasirt und kritisirt, daß dem Schüler mit der Lust die Möglichkeit benommen wird, von der Schrift als einem Ganzen einen Begriff zu bekommen. Das ist unsere jetzige Methode!" —

Um das Kindlein hier nicht mit dem Bade auszuschütten, müssen gehörige Unterschiede gemacht werden. Die schlechten alten Weisen der lat. Interpretation werden gern preisgegeben.* Aber den mündlichen Gebrauch

* Wahrscheinlich nemlich meint der Verf. solche, wie wir sie in den alten edd. ad modum Minellii haben, oder die von Döring und Heyne. Ergötzliche Proben aus letzterem bringt uns Axt a. a. O. Wer z. B. zu Meissen einen Ovidius oder Virgilius cum notis Minellii (bekanntlich besser als die schlechten Nachahmungen und in keiner Weise so ganz zu verachten) erhaschen konnte, war geborgen. Denn auf den alten Schulen, besonders den Fürstenschulen, wo in Oberklassen Alles lateinisch tractirt wurde, gab es keinen Uebergang. Die Schüler wurden flugs in das lateinische Meer geworfen und mußten schwimmen oder untergehen. Ich entsinne mich, daß ich als neuer Secundaner zum „Durchgehen" von Horat. Od. II. 6, 22 (ibi tu calentem Debita sparges lacrima favillam Vatis amici) nachgerufen wurde. Der Professor drängte mich zur Verzweiflung mit der pathetisch gedehnten Frage: Vatis? Vatis? Darauf poetae zu sagen, war mir doch gar zu fad. Hätte ich Döring's Ausgabe gehabt, so hatte ich die Lösung in den Worten gefunden: Significantius pro vulgari: meam. Der ehrliche Bond, der auch im Gebrauche war, hat: tui Horatii. Das Alles wurde mir von hilfreichen Nachbarn zugeflüstert; aber ich, der ich bloßen Trotz hatte, war eigensinnig und wollte auf meinen Schultern stehen, und der Professor urgirte wiederholte blos Vatis? Vatis? Da platzte ich endlich im Ueberdruße heraus: Nu, qui hoc car-

beim Interpretiren an rechter Stelle, cum grano salis, braucht man nimmer mehr aufzugeben, und kann dabei eine ganz gute Interpretation ohne Philologenjargon beibehalten. Ich habe die Gewohnheit gehabt, in Prima, wenn lateinische und französische Autoren (denn auch diese Sprache hatte ich an verschiedenen Orten zu lehren) deutsch übersetzt wurden, die deutsche Uebersetzung nach allen Anforderungen der Richtigkeit und Angemessenheit machen zu lassen, aber während dieses geschah, zur Beihülfe, wo sie nöthig erschien, stets lateinisch oder französisch zu derselben Zeit mit den aufgerufenen Schülern zu conversiren. Es ist ja eben ein sehr gerechter Anstoß des außenstehenden Publikums, daß unsere Gymnasien acht Jahre lang die Hälfte der Zeit auf das Latein verwenden, und daß die Schüler beim Abgange oft nicht einmal den Mund in dieser Sprache öffnen können. Hr. K. gehört gewiß nicht zu solchen Lehrern, die es nicht wollen, weil sie selbst es nicht können oder doch zu träg dazu sind; sondern er hat nur möglichen Mißbrauch vor Augen, wie er ihn vielleicht gar zu oft und zu stark wahrgenommen haben mag. Aber diese Furcht führt ihn zu weit. Das Lateinschreiben und Sprechen soll nicht Hauptzweck und Ziel sein, sondern nur einen Theil desselben bilden, und Tadel verdienen solche Gymnasien, welche bei so reichlich dafür zugemessener Zeit das Erforderliche nicht leisten. Als ich 1823 nach Braunschweig kam, wo diese philologische Pedanterie eben nicht florirte, fragte ich meine Primaner auch darnach: aber es entstand ein Gemurmel und ein Schrecken unter ihnen; denn sie glaubten, daß dieß selbst die ältesten Lehrer nicht vermöchten, so schwer sei es. Statt aller Antwort lächelte ich und redete einen der Vorgeschrittenen sofort frisch lateinisch an. Siehe da, er verstand mich, und konnte sogar Einiges antworten. Die Nachbarn begriffen den Inhalt des Gespräches und nahmen Theil daran. Von Stund an war Lateinsprechen keine Unmöglichkeit und kein Schrecken, sondern eine Wirklichkeit und ein Vergnügen, das bis zu stundenlangen Disputationen sich steigerte. In Weilburg geschah Aehnliches.

Hören wir nun, was der Verf. in den genannten vier Hinsichten künftig gethan wünscht. I. Die Auswahl der alten Schriftsteller soll in den Oberklassen so geschehen, daß die Lektüre derselben sie selbst in ihrer individuellen Totalität und die ganze Entwicklung beider Völker in ihren Hauptmomenten nahe bringt, wobei die am meisten charakteristischen Seiten jener Völker, die Beschaffenheit der noch vorhandenen Schriftsteller und die Fassungskraft der Schüler in Betracht kommen. Herr K., Homer und Demosthenes als Grenze setzend, will folgende griechische Autoren ganz von der Schule ausschließen: Pindar, Plato, Aristoteles, des Xenophon Memorabilien, Aristophanes, Plutarch, Lucian. Ueber Wahl und Folge der alten Schriftsteller für Gymnasien habe ich zwei Artikel in Mager's pädagog. Revue von 1844 und 1845 gegeben, wovon die Fortsetzung folgen soll. Zunächst kam

---

men cecinit. Und ein recte, recte! folgte zur Belohnung. Aber auch eine große Heiterkeit des ganzen coetus entstand; denn einige Tage vorher waren Studenten da gewesen und hatten akademische Lieder gesungen, wo die Schlußstrophe beginnt: Et qui hoc carmen cecinit etc.

es darauf an, das zusammenzustellen, was gesetzlich in einzelnen Bundesstaaten Deutschlands gilt, sodann sollen die Ansichten Einzelner folgen, wobei auch Herr K. in Reih und Glied erscheinen wird.

II. Die Folge soll nachstehende sein:

I. Sekunda.

A. Griechisch.

Homer, Odyssee	½ J.	
„ Ilias	½ „	3 St.
Lyriker	½ „	
Herodot	1 „	
Xenophon, Anabasis oder		3 St.
„ Hellenica (Lysias)	½ „	
Schreibeübung und Repetition der Syntax	1½ „	1 St.
		7 St.

B. Lateinisch.

Cicero, Staatsreden	1½ J.	3 St.
Livius	1 „	3 St.
Sallust	½ „	
Virgil	1 „	2 St.
Elegiker	½ „	
Schreib- und Sprechübungen	1½ „	2 St.
		10 St.

II. Prima.

A. Griechisch.

Die Tragiker: Aeschylus	½ J.	
Sophokles	½ „	2 St.
Euripides	½ „	
Demosthenes, Staatsreden		
„ (Isokrates)	1 „	2 St.
Demosthenes und Aeschines pro corona	½ „	
Thucydides	1½ „	2 St.
Schreibeübungen	1½ „	1 St.
		7 St.

B. Lateinisch.

Cicero, auserlesene Briefe	½ J.	
„ eine rhetorische Schrift	1½ „	3 St.
„ eine philosophische Schrift	½ „	
Tacitus (Plinius)	1½ „	2 St.
Horaz	1½ „	2 St.
Plautus und Terenz	1½ „	1 St.
Schreib- und Sprechübungen	1½ „	2 St.
		10 St.

III. Behandlungsweise. a) „Deutsch und nur deutsch!" b) mit einer historischen Einleitung, mit den Voraussetzungen und Vorgängern auf denen

der Schriftsteller beruhet, so daß ein charakteristisches Bild in allgemeinen Umrissen entworfen wird, auf welches man bei der Lektüre im Einzelnen zurückkommt, wozu Darstellungsweise, Stil, sprachliche Eigenheiten gehören. c) Die Lektüre soll die betreffende Schrift als ein Ganzes, als ein Kunstwerk aufzeigen, dennoch öfters wiederholte Uebersicht des Inhaltes, möglichst schnelles Lesen mit Beseitigung aller nicht zur Sache gehörigen grammatischen und kritischen Erörterungen, und scharf und kurz soll das Eigenthümliche hervorgehoben werden. Das Charakteristische, wie Reden des Thucydides, werden statarisch gelesen, jedoch ohne alle philologische Kleinkrämerei und Sylbenstecherei. d) Bei größeren Autoren (Virgil, Homer) werden Theile dem Privatfleiße überlassen, der zu controliren ist. Auch freie deutsche Vorträge sind über den Inhalt ganzer Stücke von den Schülern zu halten.

IV. Ausdehnung und Bedeutung der Sprache und Schreibübungen in beiden alten Sprachen. Das Lateinsprechen in den Interpretationsstunden soll ganz wegfallen, was an seinem Orte als recht, aber mit Unterschied, bezeichnet wurde. Auch der Verf. gestattet es S. 43 noch vor der Hand, aber nur in besonders dazu angesetzten Stunden und mehr für historische als moralische Gegenstände, was er auch von den freien Arbeiten gelten lassen will. Mit dieser Beschränkung wird er Zustimmung finden. Zweck überhaupt soll sein: a) Die Grundzüge der Formenlehre und Syntax durch praktische Anwendung fest zu halten, b) durch größere Vertrautheit mit der Sprache die sichere und schnelle Lektüre der Schriftsteller zu befördern. Bei den Abgangsprüfungen will er beiden nur untergeordneten Werth zugestehen, dagegen das sichere und sofortige Verständniß der alten Schriftsteller und die historische Erfassung des Alterthums fordern. Ausbildung des lateinischen Stils in Reden und Schrift will er den Fachstudien des Philologen auf Universitäten überlassen. Extemporalien will er bis Prima beibehalten, dagegen die sogenannten Specimina ganz wegfallen lassen, aber im Griechischen beibehalten. Griechische und lateinische Gedichte [vielleicht auch wohl blos Verse?] sollen dem freien Willen Einzelner anheim gegeben werden.

Der große Nutzen lateinischer Stilübungen würde dem Verf. klarer erschienen sein, wenn er, abgesehen von schlechten Methoden, das geistige Bildungsmoment erforscht hätte, welches für die Jugend darin liegt, daß sie die Anschauungen und Ideen zweier so verschiedener Welten, wie die antike und moderne ist, durch eigene stilistische Darstellung in sich gegen einander hält und produktiv verarbeitet. Zudem wird es Zeit, dem allzuvielen Spekuliren in Grammatik einen Damm dadurch entgegen zu setzen, und die bloße receptive Betrachtung mit Thätigkeiten anderer Art abwechseln zu lassen. Zu solch eigener geistiger Arbeit ist eben das Lateinische viel geschickter, als das Griechische. Ich sehe von jeder Ausführung ab, da meine Paränesen in Bd. I. Aufl. 2 und sonst das Erforderliche enthalten. Wie ich ehedem, zu großer Befriedigung und noch jetzt dauernder angenehmer Erinnerung diese Uebungen in Prima getrieben habe, hatte ich Veranlassung näher zu bezeichnen in den Beiträgen für Verfassung und Verwaltung der Gymnasien. H. 2. S. 61 ff. u. S. 205 ff. Von demselben

Gesichtspunkte ist Nägelsbach in der lateinischen Stilistik für Deutsche, Ein sprachvergleichender Versuch (Nürnb. 1846), ausgegangen, und es ist aus vielen Gründen wünschenswerth, daß diese Ueberzeugung immer klarer und durch Mißbrauch unbeirrter hervortreten möge. Vergl. auch Niebuhr's Aussprüche in meinen Paränesen. Bd. 5. S. 286 ff. Auch die lateinischen und griechischen Versübungen werden nach den von mir gegebenen Aufhellungen von pädagogischer Seite in dem genetischen Princip, das sie so augenscheinlich repräsentiren, eine günstigere Auffassung hervorrufen, selbst nach Aeußerungen des Hrn. Dr. Mager in seinen modernen Humanitätsstud. H. 2. S. 326. Alle Pedanterieen alter und neuer Zeit, wo und wie sie sich immer finden, sollen dem Verf. unbedingt preisgegeben werden. Dahin gehören die lateinischen pater noster und andere lateinischen Schulgebete, schon darum, weil man nur eigentlich beten kann in derjenigen Sprache, in welcher wir unmittelbar denken und fühlen. Ferner werden preisgegeben die lateinischen Censuren, sowohl die halbjährigen als jede andere. Ich entsinne mich recht wohl der schön gesetzten Redensarten und Variationen, welche die Lehrer zu St. Afra in Meissen nöthig hatten, um Ein und dasselbe mit Abwechselung auszusprechen. Wenn die Schüler nun diese Censuren nach Hause brachten, und Vater und Mutter zufällig kein Latein verstanden, so mußte der Inhaber zugleich Dolmetscher sein, abgesehen davon, daß die Zeddel, worauf sie standen, nicht das geringste Zeichen der Authenticität an sich trugen. Welcher Mißbrauch durch den Muthwillen damit getrieben wurde, läßt sich denken, und ich begreife heute noch nicht, wie Behörden und Lehrer damals bei sonstigen Formalitäten dieß nicht bemerkten und abstellten. (Man hat jetzt wieder, zunächst im Preußischen, diese Censuren, wenn auch deutsch, vollständigst stilisirt gewünscht, statt einzelner Prädikate in Tabellenform, ohne zu bedenken, welche unnöthige Arbeit man dadurch den Lehrern macht, und wie sogar die Wahrheit durch allerlei Bemäntelungen dabei wieder auf's Spiel gesetzt wird.) Sonderbarer Weise hat man erst neuerdings im Königreiche Sachsen die Prädikate der Zeugnisse für Staatsprüfungen lateinisch verordnet, in primis dignus u. s. w. — Aufgeben kann man auch jedes lateinische Motto zur Ausschmückung, wie es besonders noch in Englands Parlamenten Sitte ist. Denn ähnliche Wirkung, wie ehedem Virgil's Vers: Flectere si nequeo Superos, Acheronta movebo, machte in R. Peel's Munde, als Oconnel sich das Wort „Staatsbankerutt" hatte entschlüpfen lassen, ein Vers aus Shakspeare's Kaufmann von Venedig: „Ich dank dir, Jud, das Wort, das du gesagt." — Die Zeiten, wo man in europäischen Salon's mit Versen aus Virgil oder Horaz Anklang fand, sind längst vorüber, und wohl auf immer. Aber das Bedürfniß der Geistesarbeit für die Jugend der gelehrten Stände durch schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache dauert noch fort und wird weiter dauern, als alle Pedanterieen, welche damit ehedem und noch heute getrieben werden, am unförderlichsten eben von solchen Lehrern, die sich auf diesem Felde nicht mit Leichtigkeit und Sicherheit bewegen, und die davon gleich fern bleiben sollten, wie jeder andere Lehrer von jedem Fache, dessen

er nicht Meister ist. St. Marc-Girardin zu Paris, als vor einigen Jahren von Errichtung der Realschulen in Frankreich die Rede war, erklärte offen, weil er als Mittel zur Geistesbildung das gewöhnliche bloße Tradiren von Real-Kenntnissen unzureichend fand, und für die französische Jugend die Erlernung der neuern Nachbarsprachen (italienisch, spanisch, englisch), wahre Geistesarbeit nach seiner Ansicht nicht darbot, daß er keine andere Auskunft wisse, wenn man das Lateinische ausschließen, und den Gymnasien allein überlassen wollte, als die Erlernung der deutschen Sprache. Denn er ging von dem Satze aus, daß die zu erlernende Sprache zwar gebildet und ideenreich, aber möglichst abweichend von der Muttersprache sein müsse, um vielfache Geistesübung zu gewähren, namentlich auch durch eigenen schriftlichen und mündlichen Gebrauch. Das Nähere seiner Ansichten und Anderes, was hierher gehört, geben meine Paränesen reichlich. — Ob und wie weit die lateinische Sprache schriftlich und mündlich auf den Universitäten beizubehalten sei, ist eine ganz andere Frage. Hierüber haben kürzlich Fuß in Lüttich, Schneider in Breslau und Eichstädt in Jena Gelegenheitsschriften ausgehen lassen, deren Ergebnisse nächstens in diesen Blättern von mir erörtert werden sollen.

Die Anwendung, welche der Verf. von seinem Principe S. 44 auf die Abiturientenprüfungen macht, ist zu kurz und für den Fernstehenden, der das Detail der sächsischen Einrichtung nicht gegenwärtig hat, kaum ganz faßbar. Am Schlusse spricht der Verf. sehr bescheiden von seinen Ansichten, wünscht aber doch, daß auf irgend einem Gymnasium die Prima und Sekunda darnach versuchsweise eingerichtet und mit innigst davon überzeugten Lehrern besetzt werden möchte. Freilich will der Verf. aber auch das akademische Studium der philologischen Lehrer anders gestellt wissen: 1) Durch selbstständige Forschungen und Detailstudien in irgend einem Zweige der klassischen Alterthumswissenschaft (am liebsten doch wohl in Interpretation der Autoren?) 3) Durch einen allgemeinen, auf Bekanntschaft mit den Resultaten der modernen Forschung basirten Ueberblick über das Ganze der Alterthumswissenschaft; 2) durch praktische Vorübung im Schulehalten, d. h. ebenso im Unterrichten, als in der pädagogischen Behandlung der Schüler. Für Leipzig wird anerkannt, daß Nro. 1 vollkommen vorhanden sey, aber um so mehr bedauert, daß Nro. 2 und 3 fehle, da doch für Theologen schon katechetische Uebungen vorhanden seien.

Selbst über die Staatsprüfung der philologischen Kandidaten kommen am Ende Vorschläge, die ich hier, wie Anderes unbeörtert lasse, da ich darauf weiter- zurück zu kommen gedenke.

Die zweite Schrift hat keinen so angenehmen Eindruck auf mich gemacht, als die erste. Ungeachtet auch jetzt nur die Sache verfochten werden soll, tritt doch die Person zuweilen stärker hervor, als für ruhige Theilnahme prüfender Leser erfreulich sein kann. Mit anderm Bedauern hört man aus der Vorrede des Hrn. Verfassers, daß die vom königl. Sächs. Ministerium des Kultus und des Unterrichts auf den 18. August 1846 berufene Conferenz für eine neue Gymnasialordnung des Landes, zusammengesetzt aus den

Rektoren der Gymnasien und einigen Professoren der Universität Leipzig, ohne Erfolg auseinander gegangen ist, nachdem sie über den Entwurf einer vor 10 Jahren gehaltenen ähnlichen und einigeren Conferenz sich nicht einigen konnte. Der Verf. sucht den Grund davon darin, daß man keine Principien aufgestellt habe. Mag sein, mag auch noch Anderes obgewaltet haben: ein festes Urtheil kann das Publikum sich nur bilden, wenn Alles durch den Druck veröffentlicht wird, wie es in unserer Zeit wohl zu wünschen ist, zumal bei allen solchen rein wissenschaftlichen Dingen. Der Hr. Verfasser wünscht nun, daß das Ministerium sämmtliche Gymnasiallehrer Sachsens zu einer ähnlichen Conferenz berufe, und dazu eine angemessene Zahl von namhaften jüngeren und älteren Theologen, Juristen und Medicinern, um bei offenen Thüren zu verhandeln. Man muß an solchen Conferenzen selbst mehrfach Theil genommen haben, um zu wissen, daß sie meist ohne rechten Erfolg bleiben, besonders wenn nicht Führer dabei sind, welche volles wissenschaftliches Bewußtsein über alle einschlagende Fragen gegenwärtig haben. Wenn nun schon unter den Gymnasiallehrern selbst, wie der Hr. Verf. vielfach behauptet, Unkenntniß aller Art herrscht, was man allerdings für viele Individuen wohl annehmen kann, ohne dem Stande selbst Unrecht zu thun, wie sollen Andere, welche ganz unvorbereitet daran gehen und ohne eigene Erfahrungen sind — sonst allen Respekt vor den Kenntnissen in ihrem Fache — das Rechte und Zeitgemäße treffen? Haben die Behörden Techniker zu Räthen, welche die Staats-Intelligenz ihres Faches repräsentiren wollen und sollen, so müssen diese eben Jahre lang vorher regelmäßig in ihrem Berufe andauernde Erfahrungen sammeln, die gesammte Literatur mit ihren Ergebnissen befragen, mit den Lehrern und Vorstehern Partial-Conferenzen halten u. s. w., um das Für und Wider endlich mit allen Motiven klar vorlegen zu können. Eben diese Behörden müssen unausgesetzt, nicht blos das Aeußere der Anstalten besorgen, bei Prüfungen vorsitzen u. dgl., sondern durch ihre technischen Räthe in's Innere gehen, und auch hier nicht etwa Kleinigkeiten vorschreiben, sondern weit mehr die gesammten Schulwissenschaften in allen ihren Erscheinungen, bei Lehrern und an Schülern beobachten. Da man nicht jeden unbrauchbaren Gymnasiallehrer sofort todtschlagen kann, so müssen die Einen durch die Andern übertragen werden. Es wird ganz allein an den betreffenden Behörden und ihren Räthen liegen, wenn sie nicht selbst auf diese Weise und durch ihre fortdauernde Einwirkung das Verkehrte überall allmählig beseitigen, und nicht selbst nach Verlauf einiger Jahre alle Einzelheiten für eine Gymnasialorganisationsarbeit in gehöriger Form schriftlich so abfassen können, daß von allgemeinen Hauptprincipien ausgegangen und aus allen extremen Ansichten immer nur das Zweifelloseste zur allgemeinen Vorschrift erhoben wird. Wo man anders handelt, wird, wie die Erfahrung mehrerer Länder zeigt, nur Erfolglosigkeit oder höchstens Stück- und Flickwerk sich ergeben.

Die gegenwärtige Schrift hat vier Abschnitte mit folgenden Ueberschriften. I. Freunde und Feinde. II. Warum bedürfen die Naturwissenschaften (die Medicin eingeschlossen) heutzutage besonderer Vorbereitungs-

schulen? S. 47. III. Einige Bemerkungen über einzelne Lehrgegenstände S. 64. IV. Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß schon jetzt auf den Gymnasien abgeschafft werden S. 80. V. Der Gymnasialverein S. 99.

Zuerst werden die Freunde besprochen: Die deutsche allgemeine Zeitung, das Leiziger Repertorium von Gersdorf, die sächsische Schulzeitung, Schmidt's Jahrb. der Medicin, die Blätter für literar. Unterhaltung von Brockhaus (Helbing), die Jahrbücher der Gegenwart von Schwegler (Heffter). Auch hier begegnet dem Verf. öfters, daß er Manches längst von Andern schon Vorgebrachte oder Anerkannte nicht kennt, und in den Irrthum fällt, als ob Alles von ihm zuerst gesagt und von seinen Freunden anerkannt würde. Wäre der Hr. Verf. in der Gymnasialliteratur belesener, so würde er seit Jahren schon manche Stimme vernommen haben, die im Stillen auf Allerlei hinwies, was er jetzt erst vorschlägt, oder bereits ausgeführt gefunden haben, was ihm neu dünkt. Wer von dem Stande der Gymnasiallehrer so rasch in Bausch und Bogen urtheilt, oft aburtheilt, muß sich besser umsehen, um Wohlwollende und Zustimmende nicht abwendig zu machen. Daß manche Mißverständnisse beseitiget werden, welche sich wider Wissen eingeschlichen hatten, liegt in der Natur solcher Streitschriften. Aber Wunder nehmen muß es, daß der Verf. S. 9 ff. den Unterschied zu erörtern hat, welcher zwischen der Wissenschaft der Philologie und dem klassischen Schulstudium bestehet. Man hätte denken sollen, nachdem derselbe seit 20 Jahren hinreichend ventilirt worden ist, wäre Alles abgemacht. Vergl. meine Paränesen Bd. 2. Aufl. 2. S. 204 ff. S. 279 ff., bei Gelegenheit von van Heusde's Ansichten. Freilich, wenn es so stehet im Jahr 1846, da werden noch manche andere ganz vernünftige und fast von selbst sich verstehende Dinge um Anerkennung kämpfen müssen.

Unter den Feinden stellt der Hr. Verf. obenan, als den achtbarsten, den Hrn. Dr. Mager, den Herausgeber der Revüe. Ein anderer Gegner ist Hr. Dr. Piderit in Gräfe's pädagogischer Zeitung. Es scheint, als ob manche, hier stärker erscheinende, Mißverständnisse vollkommen beseitiget worden wären, wenn Hr. K. nicht so in medias res gegangen, sondern schon bei seiner ersten Schrift gewisse Vordersätze Schritt vor Schritt festgestellt hätte. Denn auch jetzt weiß man noch gar nicht, wie viel Klassen und Jahreskurse er für sein Gymnasium statuirt, indem er stillschweigend die sächsischen Verhältnisse als bekannte allgemeine deutsche voraussetzt, worin er sehr irrt. Wie natürlich dies Verfahren sein mag, daß Jeder von seinem Horizonte ausgeht, so wenig ist es geeignet zur Verständigung mit Fernwohnenden. Dabei hören wir aber jetzt näher, was für „Einleitungen" er in den Oberklassen den alten Autoren vorausschicken will: „nicht Monate lange; ich würde nur eine Stunde brauchen, um dem Sekundaner über den Gang der homerischen Streitfrage das mitzutheilen, was für ihn zu wissen nöthig ist, und so würde keine von mir geforderte Einleitung mehr als zwei Stunden in Anspruch nehmen." Nun begreift man wohl, was sich in den Vortrag einer Stunde zusammendrängen läßt; aber jene Zeit hat der Hr. Verf. wohl vergessen in Anschlag zu bringen, die der Lehrer

braucht, um durch wiederholende Fragen sich zu vergewissern, ob der Vortrag von der Mehrheit seiner Schüler auch verstanden und behalten worden ist. Hic Rhodus, hic salta! Wenn Hr. Ellendt die monatlangen Einleitungen fürchtet, so mag er in der Praxis diese Furcht nur allzu begründet finden. Hr. K. würde allen Theilen genügen, wenn er ein Mal einige Proben von seinen Einleitungen im Druck geben wollte. Dieser Wunsch ist ebenso ernstlich als theilnehmend gemeint, zur Verständigung für die Gymnasialpraxis. Wir haben ja Aehnliches schon gedruckt genug und auf einige Bogen mehr oder weniger kommt es in der Literatur nicht an. Hr. K. entschuldigt sich zwar häufig mit Mangel an Zeit; aber er ist durchaus kein langsamer Arbeiter, wie Alles Vorliegende zeigt. — Der zweite, aber indirekte Gegner ist wieder Hr. Ellendt, in der allgem. Hallischen Liter.-Zeitung, der eben deßhalb auch nur indirekte Berücksichtigung findet. Es liegt übrigens ein Kern in E's Worten, und der kurz angedeutete Unterschied von Wissen und Können muß weiter verfolgt werden. Der letzte Gegner ist Hr. Freese, noch indirekter, als der vorherige, indem er kurz vorher oder zugleich mit Hr. K. eine Brochüre „über das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart" (Dresd. 1845) herausgab. Uebereinstimmung ist nur vorhanden in der Entfernung des Latein-Schreibens und Sprechens.

In Abschn. II. soll auf's Neue bewiesen werden, daß der künftige Mediciner nicht auf der Gelehrtenschule, sondern auf der Realschule seine Vorbildung erhalten müsse. Die Sächs. Mediciner, die so eben gleichzeitig in einer Debatte wegen des medicinischen Universitätsstudiums begriffen sind, werden nicht alle unbedingt einstimmen. Hr. Conrektor F. Schulz zu Weilburg im Nassauischen hat, nach seinem Programme „über einige Forderungen der Zeit an eine tüchtige Gymnasialbildung" v. J. 1847, gerade hierüber specielle Gutachten der berühmtesten Männer, wie Liebig zu Gießen, Carus zu Dresden, Henle zu Heidelberg, Ideler zu Berlin privatim eingezogen, aber wegen Beengung des Raumes nicht mittheilen können. Es ist sehr zu wünschen, daß die ungekürzte Mittheilung aller dieser Ansichten nachträglich in irgend einer pädagogischen Zeitschrift geschehen möge. Ebenso hat ein Jurist, O. F. Becker in seiner Schrift „über Gymnasien und Realschulen" (Sondersh. 1847) neuerdings gegen die Vorbildung der Mediciner auf Realschulen scharf und gründlich gesprochen. Wenn die Naturwissenschaften wenigstens nur so gelehrt werden, wie sie Dr. Schödler aus Worms auf dem Philologen-Congresse zu Darmstadt 1845 annahm; so muß natürlich ein ganz anderes Resultat erscheinen, als bisher fast alle Gymnasien geliefert haben. Es sollen nämlich tüchtige naturwissenschaftliche Lehrer mit altklassischer und philosophischer Grundbildung zwei Stunden wöchentlich 8 Jahre hindurch in 8 einjährigen, nach successiv in Quantität und Qualität aufsteigenden Kursen und Klassen das ganze Gebiet in seinen wesentlichen Bestandtheilen treiben. Man gebe nur allen Gymnasien das Vorstehende, ehe man Weiteres beantragt. Was der Mediciner als Vorbereitung braucht, wird und muß er auch hier finden, wofern Alles gehörig besorgt ist. Sollte dies ungenügend befunden werden, so muß die Universität, wohin das Fach-

studium gehört, das Weitere in dem ersten Jahre liefern. Im äußersten, aber bei obigen Voraussetzungen kaum möglichen Falle könnte man dann auf Gymnasien für die Mediciner noch einen detaillirteren höheren und besonderen Kursus in Naturwissenschaften geben, wie ja doch auch seit undenklichen Zeiten schon die künftigen Theologen und Philologen zwei bis drei Jahre hindurch in 2 wöchentlichen Stunden das Hebräische auf den Gymnasien treiben, ganz abgesondert von den übrigen Scholaren. In Württemberg thut man dafür bekanntlich so viel, daß das Hebräische übertrieben genannt werden darf. Die Idee der allgemeinen akademischen Vorbereitung für die Gymnasien muß aufrecht erhalten werden, wenn auch einzelne Schüler, was eher zu beklagen als zu fordern ist, schon allzuzeitig ihr künftiges Fach in Aussicht nehmen, und dann, meist ganz nach äußeren Motiven, ihren Fleiß bestimmen, so daß z. B. etwa künftige Juristen das Griechische lässig treiben u. s. w. Es wird nicht an Personen fehlen (wir erinnern an die Darmstädter früheren Streitschriften), die dann auch die Juristen auf das Realgymnasium schicken wollen, aus lauter Sparsamkeit und grober Rücksicht auf das mindeste Bedürfniß. Die Realgymnasien sind ohnedies schon durch Aufnahme des Lateinischen bis zu Cicero ꝛc. über ihre Gränze geschritten und dürfen noch einen Schritt thun „Etwas Griechisch" hinzunehmen, um Gelehrtenschulen in verjüngtem Maßstabe „nach den Forderungen der Gegenwart" zu werden, mit verkürzter Studienzeit und allerlei Ermäßigungen in philologisch-pedantischen Kenntnissen und Uebungen. Was Hr. K. vorgebracht hat, entbehrt, unter den vorstehenden Voraussetzungen, alles inneren und äußeren Grundes. Absichtlich braucht man die oberflächlichern Bestrebungen eines gewissen Liberalismus, Industrialismus, Materialismus u. s. w. gegen die Philologie, wiewohl diese Schattenseite unläugbar in unserer Zeit vorhanden ist, nicht zu erwähnen, da Schleiden und Andere Naturhistoriker mit ihren ernsteren Ansichten die Lichtseite hinreichend vertreten. Aber was S. 59 Hr. K. sagt, wird er nicht als wissenschaftliche Argumentation betrachtet wissen wollen. Omne simile claudicat. Dagegen sollen und können gehörig eingerichtete Gymnasien Alles das auch für die Naturwissenschaft leisten, was S. 60 fordert. Ich bin daher vollständig der Ansicht, wie Hr. Mager, welcher will, daß man, statt die Realschulen mit Schülern zu füllen, die dorthin nicht gehören, „den Gymnasien so lange den Kopf zurechtsetzen soll, bis er recht sitzt."

Aus eigenem Jugendunterichte erwähne ich, ohne ein laudator temporis acti sein zu wollen, nur nach vorliegenden Thatsachen die Möglichkeit der Verbindung der mathematischen, naturhistorischen und der philologischen Studien, und zwar eben aus Sachsen, woher Hr. K. alle seine Erfahrungen und Anschauungen zunächst zu haben scheint. Als Knabe von 10—13 Jahren war ich 1802—1805 auf der neuen höheren Bürgerschule zu Neustadt-Dresden, wo neben Allem, was jetzt die Realschulen geben, unter den Rektoren Paufler und Anger zugleich auch Lateinisch und Griechisch getrieben wurde, wie auf einem Progymnasium. Wir hatten Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte und Experimental-Physik — ich besitze noch

alle Hefte dorther — vielleicht weiter, als wir gehörig verstanden; wir trieben Französisch, so daß der Lehrer in der ersten Classe mit uns allenfalls parlirte, was auch außerhalb der Schule geschah; wir zeichneten viel, wenn auch nach damals etwas mechanischer Weise; wir lasen Cäsar, Phädrus und Cornelius, letzteren mit der bogenweise aus der Druckerei gebrachten neuen Ausgabe Paufler's. Von 1805—1810 war ich auf der sogenannten Fürsten- oder Klosterschule zu St. Afra. Das Französische verlernte ich fast hier, da es, nach damaligen Einrichtungen in den Unterklassen sehr darnieder lag. Dafür mußten lateinische Verse gelernt werden, wovon ich gar Nichts mitbrachte. Nach überstandener Sklavenarbeit des Pennalismus in den Unterklassen (mens meminisse horret!) ging es in die den Studien förderlichen Oberklassen, wo sich Gleichgesinnte zusammenthaten (z. B. Fr. Lindemann in Zittau, G. W. Müller in Magdeburg, Münnich in Dresden u. A.) In Prima wurde ich sogenannter Famulus (ein Ehrenposten bei jedem Lehrer) des Professors der Mathematik und Physik. Es wurde Trigonometrie, Astronomie und Chronologie öffentlich gelehrt; ich erinnere mich sogar, einen Kalender für das nächstkünftige Jahr gemacht zu haben. Alle Experimente der Physik half ich werkthätig vorbereiten. Wir trieben Hebräisch; ich selbst hatte noch obenan täglich eine Privatstunde im freien Handzeichnen. Dabei unterrichteten und beaufsichtigten wir in omni scibili unsere Untergesellen; und ich war gewöhnlich mit dreien gesegnet. Wir nahmen französische Privatstunden zum Schreiben und Sprechen; besonders mußte der Lehrer alle von uns selbst aufgeworfenen Fragen beantworten. (Rektor Tzschucke sprach das Französische selbst sehr geläufig und hielt viel darauf.) Lateinische Prosa und Verse schrieben wir fehllos. In den Gedichten, welche das gedruckte Calendarium Musarum Afranarum v. J. 1810 enthält, hatten die Lehrer, denen wir es druckfertig zur Censur vorlegten, kein Jota zu corrigiren. Griechische Prosa und Verse, worin wir gar keinen Unterricht hatten, wurden auf eigene Faust getrieben, leider! aber schlecht genug, wie das Gedruckte zeigt: denn die Lehrer waren der Sache selbst unkundig. Der alte Rektor Tzschucke, dessen reiche Privat-Bibliothek wir ordneten, und von dem wir zu allerlei literarischen Geschäften beigezogen wurden, verwies uns auf G. Hermann's damals unerhört neue Schriften, die wir nach Möglichkeit zu verdauen suchten. Auch Buttmann's Grammatik trieben wir, um die alte Hallische zu vergessen. Die deutsche Literatur wurde nicht vernachlässiget, wir lasen Vieles, wenn auch ohne gehörige Wahl und Ordnung, wozu uns die Anleitung fehlte; wir übten uns privatim in Prosa und Gedichten auf die mannigfaltigste Weise. Ich selbst machte sogar eine Predigt und hielt sie auch förmlich auf der Kanzel eines Dorfes, nachdem sie der pastor loci approbirt hatte. Mancher Mißgriff muß in Zeit und Umständen seine Entschuldigung suchen. Dabei wußten wir eigentlich nicht, welches Fachstudium wir auf der Universität ergreifen würden; am meisten dachten wir wohl an die Theologie, mit welcher die Philologie damals noch unzertrennlich verbunden war. Wir folgten aber eigentlich nur dem stillen Zuge des eigenen Sinnes und den Gewohnheiten unserer Afra, wornach das altklassische Studium,

wie wir selbst fühlten, an sich zu allen Dingen nütze war. Auch stand es rings um uns durch das ganze Land bei allen Fakultäten in hohen Ehren. Die Briefe, welche uns das Calendarium Musarum von F. A. Wolf, Buttmann, Heyne, Reinhard, Tittmann und anderen Gelehrten einbrachte, machten uns nicht stolz, sondern zeigten uns erst das eigentliche Ziel. Dabei ist es uns nie eingefallen, uns etwa für besonders ausgezeichnet zu halten. In der strengen Disciplin wurde uns nicht das Geringste erlassen, das Gesetz ging mit unerbittlicher Strenge auch an uns in Erfüllung, bei der kleinsten Ueberschreitung der klösterlichen Clausur. — Wenn man nun jene Zeiten und ihre Unvollkommenheiten der Art mit dem jetzigen Reichthume aller Hülfsmittel und den vielen superfeinen pädagogischen Rücksichten, nach welchen der Lehrplan eines Gymnasiums in unseren Tagen vervollständiget und geordnet wird, in Vergleich stellt; so kann man sich eines bedenklichen Kopfschüttelns über Erfolg hie und da nicht erwehren. Was würden wir Schüler damals gejubelt haben, wenn uns die gesammten Naturwissenschaften stufenweise durch alle Klassen gelehrt worden wären! — Die städtischen Gymnasien in Sachsen waren damals noch viel schlechter bestellt. Mathematik und Naturwissenschaften gab es da fast gar nicht. Wie das altklassische Studium der Oberklassen auf dem Lyceum zu Zwickau, wohin ich 1813 als Conrektor kam, unter dem damals berühmten Ciceronianer Görenz getrieben wurde, kann ich ohne das schmerzlichste Gefühl nicht erzählen. Ich müßte aus amtlicher Sphäre das Alles vervollständigen, was Madvig in seinen Vorreden stark und schonungslos, aber mit vollster Wahrheit, von wissenschaftlicher Seite über G. gesagt hat. M. O. C. Es ist aber leicht möglich, daß noch jetzt manches Gymnasium Deutschlands in diesem oder jenem Winkel an solcher Unvollständigkeit leidet, da es zu jeder Zeit für das Schulwesen an — Geld gefehlt hat zur Aufbesserung. Wenn nun die Naturhistoriker solche Gymnasien vor Augen haben, und von ihnen das Bild jedes Gymnasiums sich fingirend, sie alle unzureichend nennen, so haben sie in ihrer Selbsttäuschung vollkommen Recht. — Dem Herrn K. möge dieser Excurs zum Beweise dienen, daß man vorhandene Einseitigkeiten unumwunden anerkennen und doch der von ihm vorgeschlagenen extremen Radikalrichtung sich verschließen kann.

Abschnitt III gibt Einzelnes. Auch hier kann das Sporadische nicht helfen; eine volle Darstellung des Verkehrten und des Rechten parallel in der ganzen Methode des altklassischen Unterrichts durch alle Klassen wird allein zum Ziele führen. Der Elementarunterricht, auf dessen ganze Methodik der Hr. Verf. nicht eingehen will, stehet oben an als nothwendige Bedingung zur Verständigung. Vieles, was Hr. K. wünscht, kann man unbedingt unterschreiben, z. B. „der Schüler soll nicht auswendig lernen, um Etwas zu wissen, sondern er soll Etwas wissen, um es im Gedächtnisse zu behalten; es dürfen keine Wörter (Vocabeln), sondern nur Worte auswendig gelernt werden; man sollte endlich einmal dem Schüler, bevor er fähig ist, den Cäsar zu verstehen, nur systematisch geordnete Chrestomathieen in die Hand geben." Was er über Paläphatus und Cornelius sagt, stimmt

mit dem überein, was ich schon 1844 in der Vorrede zu Aufl. 3. der kleinen Ciceron. Chrestomathie zu sagen wagte, obwohl nicht ohne Furcht vor einem philologischen Ketzergerichte. Auch die schriftlichen Präparationen und schriftlichen Nachübersetzungen in's Deutsche kann man mit dem Verf. auf der untersten Stufe abgeschafft wünschen, damit die Knaben mehr in der Schule, als im Hause für die Schule, zu lernen haben. Ebenso was S. 68 f. über wörtlich genaues Uebersetzen, als beste Controle gegen Mißbrauch deutscher Uebersetzungen und Aehnliches hat, ist begründet. Es ist sehr gut, die Schüler Vieles ohne alle Präparation mündlich übersetzen zu lassen, und ihnen dabei eine Methodik in der Präparation zu zeigen. Der Unsinn weitläufiger Analyse, wo die ganze Grammatik in nuce beigezogen wird, ist ebenso gut gerügt. Aber die Forderung S. 69 („ein guter Sekundaner muß ganz bequem an einem Freitag Nachmittage oder sonst in drei oder vier ungestörten Stunden ein Buch aus der Ilias oder Odyssee durchlesen können, um im Stande zu sein, den Inhalt und Zusammenhang des Ganzen vollständig zu übersehen und übersichtlich in mündlichem Vortrage wieder zu geben, im Einzelnen aber nicht nur die leichten Stellen vollständig zu verstehen, sondern auch die etwaigen Eigenthümlichkeiten oder Schwierigkeiten zu erkennen und entweder selbst zu lösen und zu erörtern, oder dem Lehrer anzugeben, was und warum es ihm unklar geblieben ist"), wird man überall stark und höchstens nur für die Allerbesten möglich finden. Ueber das Deutsche läßt sich noch Mehreres sagen, als der Verf. S. 71 beibringt, sowohl für Entfernung herrschender grober Mißbräuche, als zur Einführung des Rechten. Wenn in allen Klassen und Unterrichtsfächern jeder Lehrer sich bemühet, auf eine deutliche Frage eine deutliche und möglichst erschöpfende Antwort zu fordern, so wird das sapere et fari, was Horaz als Jugendbildungszweck für ächteste und inhaltsreichste Humanität aufstellt, binnen 8 Jahren hinreichend geübt werden.

Der vom königl. sächs. Staatsministerium mit Zuziehung „der betreffenden Lehrer festgestellte Lehrgang des Geschichtsunterrichts" ist öffentlich noch nicht bekannt worden. Ueber Mathematik und Naturwissenschaften sagt der Verf. viel zu wenig, um sich mit ihm verständigen zu können, und verliert sich dabei sogar in Trivialitäten. Nach der Erfahrung sind aber nicht alle Lehrer zu fruchtbringenden Spaziergängen und Reisen geeignet, um sie so ohne Weiteres anzurathen.

Abschn. IV ist die seichteste Parthie der ganzen Schrift. Der Verf. sagt, er sei früher nicht weit genug gegangen, und wolle nun seine eigentliche Meinung sagen, daß das Latein-Schreiben und Sprechen ganz abzuschaffen sei. Allerdings, wenn es keinen anderen Zweck und Vortheil hätte, als blos Gebrauch zu den Staatsprüfungen, so wäre dies der schlechteste Grund. Die weitläufige Deduktion von der Völkerwanderung u. s. w. hätte der Verf. sich ganz ersparen können. Die historische Berechtigung des Kirchenlateins wird jeder vorurtheilsfreie Philolog anerkennen; das „bornirte Philologenthum" verdient in wissenschaftlichen Dingen nirgends und niemals Gehör. Daß in der äußeren Umgebung und Schätzung für Knaben und

Jünglinge ein großer Impuls zu den einzelnen Fächern der Schulwissenschaft liegt, ist natürlich. Daß der Gebrauch des Lateinischen im Leben, selbst auf Universitäten, immer mehr schwindet, ist unläugbar. Aber die Schlußfolgen des Verf. S. 93 für die Uebungen der Gymnasien, und wenn sie mit noch dickerer Schrift gedruckt werden, haben gar kein Gewicht. Dies ist die Antwort, welche der Verf. S. 94 wünscht, von meiner Erfahrung, mit Rücksicht auf das von mir bei der ersten Schrift Bemerkte. Wofern der Verf. dieses innere geistbildende Moment gar nicht berücksichtigen will, schneidet er sich jede Verständigung mit Andern ab, da die äußeren Umstände und Verschiedenheiten unserer Zeit Niemand bestreitet. Die ganze Seite 96 wünschte ich ungeschrieben, besonders die dortige Anmerkung, mit der Herausforderung zu einem lateinischen Zungenduell, um so mehr, da er selbst von Humanitätspflichten öfters spricht, die von Humanisten nicht beobachtet werden. Statt der zwei Stunden wöchentlich, welche der Verf. früher noch für lateinische Stilübungen gestattete, will er jetzt nur noch 1 St. Extemporalien annehmen. Es ist unbekannt, wie viel Zeit jetzt auf allen Anstalten dafür genommen wird, um ein richtiges Urtheil von dem Uebermaße zu haben, das der Verf. vermieden wissen will. Mehrfache Beschränkungen seiner Ansicht hat der Verf. auch auf dem Congresse zu Jena bereits zugestanden. Wie viel Wahres in der historischen Seite liegt, welche der Verf. bei dem altklassischen Studium der Gymnasien hervorhebt, so ist und bleibt dies eben eine Seite, die Niemand wahrhaft läugnet; aber sie wird bei dem Verf. zur Einseitigkeit, und erzeugt nur dadurch Widerspruch, zumal da sie mit Uebertreibungen gepaart ist. Das historische Element thut es allein nicht; es gehört dazu auch das imitative, welches in dem klassischen Alterthume für die Schulbeschäftigungen liegt, woran Hr. K. gar nicht denkt. Die Vereinigung beider Elemente mit allen daraus folgenden Consequenzen gibt allein das Rechte, das zu erzielen bleibt. Hr. K. möge deßhalb auch lesen, was Hr. Mager in der „genetischen Methode u. s. w." S. 277 ff. über Schullektüre überhaupt gesprochen hat.

Absch. V. Der Gymnasialverein. Auf S. 69 und 100 stehet wieder Manches, was man ungesagt wünschen möchte, um des Verfassers willen, der dadurch wirklich nicht die Halben zu Ganzen machen, sondern eher noch mehr von sich und seiner Sache abwenden wird. Dem Gymnasialvereine wollen wir kein ungünstiges Prognostikon stellen, sondern billiger Weise erst seine Früchte abwarten. Daß eifrige Lehrer in einer Privatschule durch Einigkeit mehr Erfolg bewirken können, als Staatsschulen, wo für die Persönlichkeiten nicht so exclusive Auswahl stattfindet, bleibt unbestritten. Wenn also der Gymnasialverein je eine Privatanstalt nach des Hrn. K. Principe errichtet, so würden wir an Erfolg nicht zweifeln, so lange tüchtige, eifrige, einträchtige Lehrer vorhanden sind. Es ist sogar sehr zu wünschen, daß ein solches Vereinsgymnasium sich gestalten möchte. Denn Einzelnes, was zweifellos wahr ist, und was jetzt hie und da noch keine volle Anerkennung finden mag in des Verfassers Nähe, würde vielleicht durch das Beispiel wirken. Es mögen aber auch die Fürstenschulen ihr Wesen beibehalten und

dasselbe nur gründlich von allen Schlacken reinigen. Wenn vor hundert Jahren mit den Schlacken Gellert, Klopstock, Rabener, Fichte, Wieland, Lessing u. A. aus ihnen hervorgiengen; so möchte es sehr zweifelhaft sein, ob Aehnliches jetzt möglich sein würde für unsere Zeit.

So bleibt am Ende für die Regierungen nichts übrig, als tüchtige Lehrer heranzubilden, wozu freilich jetzt noch nirgends vollständig die gehörigen Vorkehrungen getroffen sind. Dadurch aber wird die beste, sicherste und geräuschloseste Reform bewirkt werden. Wenn man salzen will, so sorge man zuerst dafür, daß das Salz nicht dumpf sei. Für Theologen, Juristen, Mediciner gibt es allerlei theoretische und praktische Anstalten seit Jahrhunderten, wegen des sich selbst von jeher aufdrängenden massenhaften Bedürfnisses. Die Elementarlehrer sind später an die Reihe gekommen. Die Gymnasiallehrer erwarten noch ihre volle Berücksichtigung: denn was für sie immer geschah ist unzureichend.

Wenn Hr. Dr. K. aus dem Vorstehenden eine ihm feindselige Stimmung entnehmen wollte, so würde er sehr irren. Nicht Gegner, nur moderator wollte ich seyn und gegen alle Extravaganzen warnen, übrigens Alles, was begründet ist, in der Nähe und Ferne, gern anerkennen.

Dr. Friedemann.

2.

Vorschläge zu zeitgemäßer Reform der Gymnasien. Von E. R. Lange, königl. Prof., Dr. philos., Direktor des herzogl. Gymnasiums zu Oels. Breslau. Joseph Max und Comp. 1847. 40 S. in 8.

Ein kleines Schriftchen, das aber offen mit der Sprache herausgeht, weil dessen Verfasser, der auf philologischem Gebiete rühmlich bekannt ist, mit parteilosem und unbefangenem Blicke beobachtet hat, und nun die in zwanzigjähriger Praxis gesammelten Erfahrungen zu Grunde legt. Ich will den wesentlichsten Inhalt kurz angeben und mit einigen Bemerkungen begleiten. Das Ganze zerfällt in drei Abschnitte. Der erste, Fleiß und Sittlichkeit überschrieben, schildert ohne Rückhalt die gegenwärtigen Gebrechen, und findet die Hauptursache für die ungenügenden Leistungen der Gymnasien in „der fehlerhaften Familienerziehung, in Folge deren der Fleiß der Mehrzahl der Schüler zu gering ist, als daß das Vorschriftsmäßige geleistet werden könnte. Frühzeitig an Genüsse aller Art gewöhnt, ziehen die Schüler ein sinnliches Leben der ernsten Beschäftigung mit den Wissenschaften vor." Sodann wird die Schwäche und Verblendung vieler Eltern, die mit dem Unfleiße der Schüler Hand in Hand gehende Unsittlichkeit mit allen ihren Untugenden, als da sind „zuweilen bis tief in die Nacht hinein dauernder Besuch von Wirthshäusern, Tabagien, Conditoreien und gemeinen Tanzgesellschaften, Schuldenmachen, Liebschaften u. s. w." kurz und bündig

auseinandergesetzt. Als Gegenmittel gegen diese Gebrechen einer tief eingewurzelten Genußsucht schlägt Hr. L. vor:

1. man errichte an allen Gymnasien Alumnate und Pensionsanstalten;
2. man gebe der Gymnasialgesetzgebung eine mehr militärische Fassung und Strenge.

Beide Punkte werden dann näher ausgeführt, mit dem lokalen Hintergrunde, daß an dem herzogl. Gymnasium zu Oels, wo der Verf. wirkt, eine Stiftung existire, die Derartiges anordne, die aber leider bis jetzt nicht zur Ausführung gekommen sei. Ich habe gegen diese Vorschläge des geehrten Verfassers und deren Motivirung nichts Wesentliches einzuwenden, wiewohl ich die Schwierigkeiten nicht verkenne, mit denen die Ausführung dieser Vorschläge, in der Gegenwart wenigstens, verbunden wäre: dagegen scheinen mir im ersten Theile dieses Abschnitts hier und da die Farben zu stark aufgetragen und die bestehenden Verhältnisse beschuldigt zu sein bei Dingen, die blos in der Jämmerlichkeit einzelner Lehrer und Direktoren ihren Grund haben. So führt der Verf. S. 8 „die in politischer und kirchlicher Hinsicht oppositionelle Zeitrichtung" als ein Beförderungsmittel des Unfleißes bei älteren Schülern an und fügt bei S. 9: „man will behaupten, daß die Gymnasiasten Zeitungen mit in die Schulen bringen. In ihrem jugendlichen Uebermuth dünken sie sich berufen dem Staat eine neue Verfassung zu geben und die Kirche zu reformiren, während sie doch sehr weise thäten, wenn sie die Nase in ihre Schulbücher steckten, um sich bei den Prüfungen nicht arge Blößen in den Elementen des Wissens zu geben." Aber das liegt doch blos am Lehrer, so partielle Verkehrtheit zu entfernen und einzelne dünkelvolle Burschen zu derjenigen Zucht zu bringen, bei der überhaupt erst von Cultivirung des Geistes die Rede sein kann. Besitzt ein Lehrer die nöthige Energie, so wird er in so vereinzeltem Falle nicht lange vermitteln, sondern mit gehöriger Strenge das entweder — oder zu üben verstehen. Von ähnlicher Art ist manches Andere, was über das Verhältniß der Schule zu den Eltern u. s. w. hier bemerkt wird. Es läßt sich im Allgemeinen folgendes erwidern. Besitzt ein Direktor die Liebe und das Vertrauen seiner Collegen, handelt er nicht eigenmächtig, sondern sucht überall durch vernünftige und besonnene Abwägung der Gründe vorher die Beistimmung seiner Collegen zu erlangen; — hat er also diese Macht für sich, so wird er bei keiner seiner Handlungen um die Gunst des Publikums buhlen, sondern der verkehrten Zumuthung leichtfertiger Eltern mit kräftiger Entschiedenheit entgegentreten, auch wenn er sich mehrfache Feindschaft zuziehen sollte. Freilich wird vorausgesetzt, ein Direktor stehe so charaktervoll und sittlich rein da, daß er bei öffentlichen Schritten nicht das Aufdecken geheimer Sünden zu fürchten habe. Sind aber bei einem Manne diese Voraussetzungen vorhanden, und er besitzt nur den Muth und die Energie nicht, wo es gilt, Principien mit Entschiedenheit und ohne persönliche Rücksichten geltend zu machen: — nun, so ist er zum Direktor nicht geboren.

Herr L. hat dies zwar theilweise berührt, aber er hat es seinen übrigen Behauptungen gegenüber, wie mir scheint, nicht stark genug hervorgehoben.

So kann ich auch in dem Punkte, daß „bei den Abiturienten-Prüfungen häufig Täuschungsversuche gemacht" würden und daß diese „zuweilen glücken" die Ansicht des Verfassers nicht theilen, wenn er sagt, es wäre „die auf Täuschungsversuche angeordnete Karzerstrafe nicht" geeignet, sondern es müßten vielmehr „die Schuldigen mit Zurückweisung von der Maturitätsprüfung auf ein halbes Jahr, und im Wiederholungsfalle mit Relegation vom Gymnasium bestraft werden." Das ist nämlich wiederum eine Sache, die einzig und allein in der Schuld der Lehrer, aber nicht der bestehenden Verhältnisse liegt. Denn es wäre doch erstens sehr schlimm, wenn ein Lehrerkollegium erst durch die Abiturienten-Prüfung ein Urtheil über Reife oder Nichtreife eines Schülers gewinnen wollte, und nicht schon im Voraus darüber aus den Schullektionen eine feste Ueberzeugung hätte, die den Maßstab giebt, und zweitens hängt es ja nur vom inspicirenden Lehrer ab, jedwede Täuschung unmöglich zu machen. Wenn ich mich vor die Abiturienten hinsetze und nicht eher entferne, als bis Alle, einzeln sitzend, ihre Arbeit gefertigt haben, und dabei fortwährend auf sie achte: wie ist da Betrug möglich? Ich gestehe, das ist ein Fall, für den meine Erfahrung nicht ausreicht. Es müßte denn durch Connivirung eines nachläßigen oder unredlichen Lehrers die Täuschung befördert werden. Aber gegen Gewissenlosigkeit eines einzelnen schlechten Subjektes in einem Lehrerkollegium wird selbst die größte Strenge des Gesetzes nicht ausreichen.

Der zweite Abschnitt des Schriftchens behandelt den Lehrorganismus (S. 17—33). Hier hält es der Verf. für schädlich, daß man abgesondert von Gymnasien besondere Realschulen errichtet habe. Er will beide Anstalten dadurch wieder zusammenbringen, daß man „den Lehrorganismus der Gymnasien in der Art umgestaltet und erweitert, daß die Realwissenschaften auf gleiche Weise und in gleichem Rangverhältniß mit den sogenannten Humanoribus (veralteter Ausdruck statt: mit den altklassischen Sprachen) gelehrt werden." „Denn," fährt Hr. L. fort, „wie im staatlichen Leben, dem Makrokosmus, beide Zeitrichtungen, die realistische und humanistische, neben einander und gleichzeitig sich geltend machen, ohne das Leben in seiner Allgemeinheit zu vernichten und in zwei Leben zu spalten, so müssen auch auf dem Gymnasium, dem Mikrokosmus, beide Richtungen ihre Vorbereitung und Befriedigung finden, ohne daß die über beiden schwebende allgemeine Geistes- und Herzensbildung darüber aus den Augen verloren werden darf." Aber erstens sind realistisch und humanistisch nach Logik und Erfahrung keine erwiesenen Gegensätze, und zweitens ist der Nachsatz ganz unrichtig. Denn nach dem Vordersatze: „wie im staatlichen Leben, dem Makrokosmus, beide Zeitrichtungen neben einander und gleichzeitig sich geltend machen" ꝛc. kann man nur fortfahren: „so müssen auch im Schulleben, dem Mikrokosmus, beide Richtungen neben einander und gleichzeitig ihre eigenen Vorbereitungsanstalten haben, und als gleichberechtigt friedlich ihr Ziel verfolgen, ohne

die Geistes- und Herzensbildung des Menschen zerspalten zu wollen." — Darauf gibt der Verf. im Einzelnen den Weg, wie Gymnasium und Realschule vereinigt werden solle. Und das besteht darin, daß bei allen Gymnasien Realklassen errichtet werden sollen. Wenn ein sechsklassiges Gymnasium angenommen werde, so solle man in jeder der beiden untersten Classen sämmtliche Schüler an allen Objecten und an allen Lectionen Theil nehmen lassen." „Die theilweise Absonderung der Realschüler von den humanistischen (?) ist mit Quarta zu beginnen, da in dieser Klasse der Unterricht im Griechischen anfängt, an dem die Realschüler nicht Theil nehmen. Von Sekunda an aber dürften die Realschüler auch von den stylistischen und grammatischen Stunden im Lateinischen — zwei bis drei Stunden wöchentlich — zu dispensiren sein, sowie diejenigen Schüler, welche Jura, Medicin, Mathematik und Naturwissenschaften zu studiren gedenken, auf Verlangen ihrer Eltern von Sekunda an vom Griechischen." Dann werden die einzelnen Lehrgegenstände durchgenommen, von dem Lateinischen werden ein paar Stunden abgezogen und zu den Realien hinzugelegt. Kurz, das ganze Verfahren besteht darin, daß von Quarta an fleißig dispensirt, die Realien verstärkt, und außerdem parallele Realklassen errichtet werden, so daß nach der Rechnung des Verfassers in Prima und Sekunda 34, in Tertia 35, in Quarta 32, in Quinta und Serta 28 Lektionen herauskommen.

Ich will mich aufs Einzelne nicht einlassen, da im Wesentlichen nichts Neues gesagt ist, sondern will nur bemerken, was Jedermann sieht, daß der ganze Vorschlag des Hrn. L. weiter nichts sei, als ein, nach Beschaffenheit der Ausführung, mehr oder minder befriedigender Nothbehelf, wie er bereits an vielen Gymnasien Bestand hat. Wo dagegen die Mittel vorhanden sind, wird man, wie schon vielfach geschehen, eine selbständige Realschule zu errichten kein Bedenken tragen. Und das mit Recht. Denn die mathematisch-physischen Wissenschaften haben bereits eine Höhe erreicht, daß sie nicht mehr nöthig haben, bei Gymnasien zu Tische zu gehen. Sodann sind Geschichte und manche andere Wissenschaften für Realschüler, die Griechisch und Lateinisch nicht bis zum Zielpunkte der Gymnasien treiben, von einem ganz anderen Standpunkt aus zu lehren, als es für obere Gymnasiasten nöthig ist. Endlich kann überhaupt, was durch das Leben einmal getrennt worden ist, durch Theorie nicht mehr künstlich vereinigt werden. Es wäre das blos ein Bemänteln, Vermitteln, Ueberkleistern, wo jeder Theil entweder sehr wesentliche Punkte zum Opfer brächte oder der eine Theil den andern unterjochte, aber es gebe keine naturgemäße Versöhnung und harmonische Vereinigung. So steht es mit Gymnasien und Realschulen. Beide Theile haben sich bereits geschieden. Und das mit Nothwendigkeit. Denn wie überall, wo die Stoffe sich angehäuft haben und die Kräfte des Einzelnen übersteigen, sich Mehrere nach Bedarf in die Arbeit theilen müssen, so ist es auch mit den Objekten des Unterrichts nach Beschaffenheit des vorgesteckten Ziels. Man lasse daher beiderlei Anstalten, Gelehrten- und Realschulen, frei in ihren Bahnen sich bewegen, und sorge nur dafür, daß beide als gleichberechtigte Schwestern friedlich ihren Lauf verfolgen, nicht durch

die Stimme lauten Schmähens, sondern durch die Kraft stiller Thaten dem Leben ihre Früchte darbieten können. Dann wird man beide Schulen immer klarer als zwei nothwendige Glieder im Lehrorganismus erkennen, aber schwerlich zu dem Glauben kommen, im gekünstelten Zusammenhalten von getrennten Richtungen, die gegenseitig Opfer bringen sollen, einen Gegenstand pädagogischen Bestrebens suchen zu müssen, wie Herr Lange (mit Freese, Weber u. A.) hier gewollt hat.

Der dritte Theil des Schriftchens endlich führt die Ueberschrift **Gymnasiallehrer** (S. 33—40) und bespricht kurz die Nachtheile, welche aus dem Mangel an den nöthigen Eigenschaften zum Lehrerberufe hervorgehen, sodann die Pensionirung, das pedantische Verfahren einzelner Subjekte, den Mangel an taktvollem Benehmen und an gewisser Ascetik im ganzen Wesen, mancherlei Collisionspflichten, endlich die gedrückte Stellung der Gymnasiallehrer in Beziehung auf Rang und Gehalt. Manches hat hier, wie in den vorigen Abschnitten, lokale Färbung und scheint aus einzelnen subjektiven Erfahrungen entstanden zu sein. Indeß ist Alles, was auf diesen acht Seiten gesagt wird, wenn auch nicht neu, doch von der Art, daß es verdient von jedem Schulfreund, besonders von den hohen Behörden beherzigt zu werden.

Der Verfasser hat überall, wie gleich Anfangs gesagt, offen und ohne Rückhalt geschrieben; ich habe über Einzelnes (Anderes würde mich zu weit geführt haben) eben so offen und ohne Rückhalt geurtheilt. Unsere Ansichten und Erfahrungen gehen zwar vielfach auseinander: aber wir sind einig in warmer Liebe für das gemeinsame Interesse der Gymnasien.

Mühlhausen. **Ameis.**

3.

Der Nibelunge Not. In fortlaufendem Auszuge zunächst für die Schule zusammengestellt von **August Lübben**. Oldenburg 1847. Schulzesche Buchhandlung. 8. 177 S.

Der Herausgeber hat im vorliegenden Buche einen Abdruck der Nibelungen veranstaltet, „der alles Ueberflüssige ausscheidet, aber den Zusammenhang nicht stört, sondern ununterbrochen fortlaufen läßt. Es ist hiemit geschehen, was wir bereits früher (Programm der Oldenb. höheren Bürgerschule 1846) gefordert und als nothwendige Bedingung angegeben haben, ehe das große Nationalepos zur stehenden Lektüre werden könne, und je mehr uns selbst die Verbreitung desselben immer am Herzen gelegen hat, desto freudiger begrüßen wir diese Schulausgabe, die nebenbei auch durch ihre äußere Ausstattung, sowie durch den geringen Preis, sich der Schule von selbst empfiehlt.

Der Herausgeber folgt im Ganzen der Lachmannschen Kritik, welche ihm, wie er in der Vorrede sagt, seine Arbeit ganz bestimmt vorgeschrieben; er weicht nur einzeln davon ab und zwar aus „**pädagogischen, selten aus ästhetischen Rücksichten**“ (S. IV.). Lachmann hat bekanntlich

die ursprünglichen Nibelungen-Lieder herzustellen gesucht, durch Ausscheidung alles dessen, was er in dem überlieferten Texte als spätere Zusätze bezeichnet. Dies ist eine rein kritisch-philologische Aufgabe, die zunächst auch nur für Gelehrte von Fach Werth und Bedeutung hat; für die Schule dagegen, welche keinen andern Zweck hat als den, die Jugend an dem größten poetischen Produkte des Mittelalters für alles Große und Edle, und insonderheit für ihrer eigenen Ahnen gewaltige Männerkraft zu begeistern, treten ganz andere Fragen in den Vordergrund. Sie darf manches entbehren, was dem Antiquar und Philologen eine kostbare echte Reliquie bleibt, und wiederum manches aufnehmen, was eine strenge Kritik als unecht verwirft. Ueberhaupt ist darauf wohl zu achten, was in diesem besondern Falle echt und unecht eigentlich bedeutet. Für Lachmann ist echt, was nach seiner Ansicht der ursprünglichen Gestalt der als Volkspoesie überlieferten Lieder angehört; unecht alles spätere, selbst wenn es auch nicht einmal zwanzig Jahre nach der ersten Abfassung hineingesetzt ist, und wenn es auch an poetischer Schönheit gleich oder höher stehen sollte (Lachmann, Anm. zu den Nibelungen S. 6). Der Kritiker bezeichnet, was er echt oder unecht nennt, ohne damit über den ästhetischen Werth ein Urtheil zu fällen; der Herausgeber für das Volk und die Schule sieht nur auf das, was schön, was groß, was erhaben ist, unbekümmert, ob es der ersten oder zweiten Bearbeitung angehöre; denn Altdeutsch bleibt es darum doch: für uns sind in dem Zeitalter zwanzig Jahre wie ein Tag. Freilich wird in vielen, vielleicht den meisten Fällen, das Urtheil des philologischen Kritikers mit dem des ästhetischen Sammlers zusammenfallen; was der Kritiker unecht findet, wird in der Regel auch poetisch werthlos sein: manchmal aber gehen beide auch sehr auseinander. In solchen Fällen bleibt dennoch jeder in seinem Rechte, und der eine darf den andern ebensowenig oberflächlich schelten, als dieser jenen einen Silbenstecher. Ref. bedauert sehr, daß Herr Lübben seine Aufgabe nicht immer fest und klar genug im Auge behalten hat, sondern sich hat verleiten lassen, aus seiner Ausgabe manche Stellen auszuschließen, welche Lachmann selbst als Schönheiten gelten läßt, jedoch aus andern Gründen für unecht erklärt. Nicht immer, sagen wir; denn oft weicht er sowohl im Annehmen, als Verwerfen mit gutem Grunde von Lachmann ab. So hat er gleich die einleitenden Strophen aufgenommen, in denen man von dem burgundischen Hofe, seiner Ritterschaft und Kraft zuerst eine allgemeine Kunde empfängt; auch den rührenden Abschied Siegfrieds von seiner Gemahlin, ehe er in seinen Tod reitet, hat er nicht fahren lassen; hätte er ferner die Erzählung von dem Kapellan, den Hagen in's Wasser wirft, gestrichen, so würde man nicht allein einen der schlagendsten Momente aus Hagens Leben entbehren, sondern auch das Orakel beleidigt finden, das durch den Mund der Meerweiber verkündet wird. Von andern Einzelheiten wird später die Rede sein.

Das ganze Gedicht ist durch Lübben's reinigende Arbeit von 2316 Strophen auf 1349 verkürzt worden, ohne daß es damit aufgehört hat ein Ganzes zu sein. Von größerem Umfang wird es nie werden, selbst wenn

auch, was Ref. allerdings glaubt, später einige Aenderungen eintreten sollten. Es bedarf keiner Erwähnung, daß die Auslassungen besonders den ersten Theil betreffen. Der zweite Theil beginnt Strophe 1383; bis dahin zählt die vorliegende Ausgabe erst 484. Es fehlt im ersten Theile mit Recht der Sachsenkrieg (138—370), sowie die ganze Reisefahrt Brunhildens nach Worms und was dahinein fällt (443—538). Das Uebrige ist verkürzt worden durch zweckmäßige Auslassung einzelner Strophen oder kleinerer Partieen. Mit manchen dieser Auslassungen können wir uns nicht befreunden, so gut wir auch wissen, daß das Gedicht, sobald es bloße Beschreibungen zu geben hat, schwach, unklar, verworren und langweilig ist, während es bei der Darstellung von Handlungen eine Größe erreicht, die es selbst über eine Ilias erheben muß. Im Anfange ist nach Chriemhildens Traum die Deutung weggelassen, was wir mißbilligen. Lachmann selbst weiß an den Versen nichts zu tadeln, spricht sich auch vorsichtig genug aus. Nichts kann schöner gesagt sein als 19,4: durch sîn eines sterben starp vil maneger muoter kint. Was von Siegfrieds Jugend erzählt wird (23—44) ist mit Recht weggefallen; nur hätten gleich die drei folgenden Strophen (45—47 Den herren — undertân) auch mit gehen können. Es wäre dadurch der Zusammenhang enger geworden; und Neues geben die drei Strophen nicht. Im folgenden Liede konnte füglich bei 293 (79) geschlossen werden; die weiteren Auszüge aus der Festbeschreibung (S. 15—17) sind ohne Noth hineingebracht. Das ganze Fest hat ja nur dadurch Bedeutung, daß die beiden Liebenden sich bei der Gelegenheit begegnen; ist das geschehen, so hört es auf zu interessiren. Mit den großen Verkürzungen in der Brautfahrt zu Brunhilde müssen wir uns im Wesentlichen einverstanden erklären; die beiden erklärenden Strophen über die Tarnkappe (336. 337.) hätten jedoch ohne Schaden können stehen bleiben. Dagegen möchten wir gern Str. 405 (113) entbehren. Fehlt sie, so entsteht nicht die mindeste Lücke; jetzt wird Günther unnöthiger Weise in ein schlechtes Licht gesetzt, während es Zeit genug für ihn ist, in Angst zu gerathen, sobald Brunhild mit ihrem fürchterlichen Waffenapparat zum Vorschein kömmt. Ungern vermissen wir weiterhin die Zwischenreden von Hagen und Dankwart bei den Vorbereitungen zum Kampfe; es scheint uns ein gar schöner Zug von Brunhild, daß sie mit smielendem munde den Helden ihre Waffen ausliefern läßt, sobald sie Hagens Wunsch hinter ihrem Rücken vernommen hat. An dieser Stelle haben die starken Verkürzungen dem Gesange etwas von seiner eigenthümlichen launigen Haltung geraubt. — Den Gesang von der Vermählung durfte der Herausgeber natürlich nicht streichen, ohne das Ganze zu zerreißen; jedoch möchte man Anstoß nehmen an Str. 629 (199), wo der schwächende Einfluß ehelicher Beiwohnung berührt wird. Nach unserm Gefühl könnte gern mit der vorhergehenden Strophe geschlossen werden. — Weiterhin (S. 33. 34), wo Siegfried mit den Seinen nach Worms eingeladen wird, ist die Erzählung lückenhaft und unklar. St. 695 durfte auf keinen Fall fehlen; oder auch wir würden, mit Auslassung derselben, nach 689 (233) so fortfahren:

690. 1. Unde waz vrou Uote iwer muoter her enbôt,
2. Giselher der junge und ouch er Gernôt:
693. 3. si ladent iuch u. s. w.

Die Strophen 726 und 730 (254. 255) scheinen uns überflüssig; dagegen 743 des Zusammenhanges halber beizubehalten. Es folgt sodann der Zank der Königinnen. Hier vermissen wir 771 und 772. Es ist so natürlich, daß Chriemhild, nachdem einmal der bittere Gallentropfen in ihre Herzensfreuden gegossen worden, ihrem Zorne freien Lauf läßt und sich in losgelassenen Scheltworten ergießt, während die überlegene Brunhild ihre kalte Hoheit bewahrt. Lieber lassen wir 774 und 775 (293. 294) fahren. Auch 784 und 786 (301. 302) scheinen entbehrlich, wogegen 802 und 803 stehen bleiben dürften, weil 804 (319) sich nicht gut an 801 (318) anschließt. Es heißt nämlich dort: Dô sprach aber Sîfrit, was nur dann einen guten Sinn hat, wenn er vorher unterbrochen worden. — 854 (360) schließt besser, als 855 (361); deßhalb könnte die letztere Strophe fehlen. In der Jagdgeschichte suchen wir vergebens die schönen Strophen 892—898, in denen Siegfried im Jagdaufzuge beschrieben ist. Wie schön ist es doch, daß die Gestalt des Helden noch einmal in ihrer ganzen Herrlichkeit vorgeführt wird, ehe es mit ihm zu Ende geht! — Weiterhin konnte 909 (393) ganz wegfallen, wenn der Herausgeber die beiden vorangehenden Strophen nicht mit aufnehmen wollte.

In dem nun folgenden Abschnitte von Chriemhildens Trauer und ihren ferneren Anfechtungen hat offenbar ein Herausgeber den schwersten Stand, und je öfter man diese lange Reihe von Strophen voll Widersprüche, dürrer Realität und ermüdender Breite ansieht, desto mehr möchte man daran verzweifeln, sie in eine genießbare Form zu gießen. Und doch darf man nicht unmittelbar nach Siegfrieds Tode abbrechen. Ein Redakteur darf bei dieser Parthie allein das im Auge haben, was zum Verständniß des folgenden Theils nothwendig ist. Dahin rechnen wir, daß Chriemhild eine Ahnung von dem wahren Zusammenhange der Dinge bekomme, daß sie, den Bitten der Ihrigen nachgebend, in Worms bleibt und sich auch mit ihren Brüdern aussöhnt. Rachegedanken sind ihrer reinen Seele zu der Zeit noch völlig fremd; denn den Schmerzensruf in 953 (430) wird Niemand einen Entschluß zur Rache nennen wollen. Selbst als Hagen in seiner rücksichtslosen argen Klugheit ihr auch den Schatz raubt, bleibt die Trauer ihr einziges Labsal. Erst bei Etzels Bewerbung, und als Rüdiger durch seine Vorstellungen sie gewissermaßen zum Vorausdenken zwingt, empfängt sie den Keim arger Gedanken, welche später die fürchterliche Frucht der Rache gebären. Hält man diesen Gang fest, so dürfen wohl die Strophen 949 und 950 nicht fehlen: auch 1047—1054 müssen behalten werden, nicht, weil sonst die Erzählung in 1055 (475) etwas kurz wird (Lachmann a. a. O. S. 138), sondern es ist doch in der That gar keine Spur mehr von Zusammenhang vorhanden. Oder ist das Zusammenhang, wenn gesagt wird, es sei nie eine Versöhnung mit mehr Thränen gefeiert worden, gleich als ob vorher von Versöhnung die Rede gewesen wäre, während im Gegentheil 1046 (474)

steht, viertehalb Jahre habe Chriemhild mit ihren Brüdern kein Wort gesprochen? Sehr mit Unrecht beruft sich Lachmann auf 1075, 4, wo eine eben so kurze und unmotivirte Erzählung sei. Gernot sagt nämlich dort: Das soll geschehen, sobald ich wiederkomme; wir müssen jetzt reiten. Freilich sagt er nicht, wohin sie reiten, noch warum sie reiten wollen; allein das konnte die in Trauer versenkte Schwester wenig kümmern; auch war es wohl überhaupt nicht der Brauch, mit den Weibern viel von Männergeschäften zu reden. Nach unsrer Ansicht dürfen also die angegebenen Strophen (1047—1054) nimmer fehlen, wogegen die Begräbnißfeier es sehr wohl vertragen könnte, noch mehr abgekürzt zu werden, weil an der dürren Thatsache, daß der Todte so beliebt bei den Landleuten war, und an den vielen Meßopfern nichts gelegen ist.

Im zweiten Theile ist von größeren Partbieen nichts ausgelassen worden, als das erste Stück von Chriemhildens Reise (1233—1274) und später die nächtliche Schlacht mit Gelfrat (1530—1567). Niemand wird das vermissen. Von einer großen Umstellung nachher. Auf Strophe 1208 (557) hätte gleich 1222 (560) folgen können; auch 1290 (577) scheint uns überflüssig; ebenso 1320. 1321. 1326 (594. 595. 598); deßgleichen 1348 (605). — Von 1457 bis 1459 (657—659) tritt Rumolt unnöthiger Weise noch einmal auf, nachdem er 1405—1409 (626—629) bereits sein Bestes gethan hat; dagegen dürfen die Strophen 1468—1470 nicht fehlen, weil man sonst nicht weiß wer 1471 (667) spricht. Ohne Angabe des Sprechers kommen kaum wirklich dialogische Partbieen in dem ganzen Gedichte vor, geschweige denn einzelne Reden, wie hier. Die Zusammenziehung von 1485 und 1486 (681) ist nicht zu billigen, weil man sonst nicht weiß, wer Gelfrat ist, der 1487 (682) genannt wird. Ebenso wenig erfährt man etwas von Else, dessen Namen doch nachher Hagen selbst, und zwar auf den Rath der Meerweiber, in den Mund nimmt 1492 (685). So entstehen auch durch die Auslassung der Strophen 1495. 1498 und 1499 wirkliche Lücken. Eben deßhalb dürfen ferner 1528 und 1529 nicht fehlen; denn Hagen sagt 1527 (709): Vil ungefüegin maere tuon ich in bekant, und fügt hinzu, daß sie immer wieder heimkommen werden. Aber woher wußte er das? und wie konnten sie es ihm so glauben? Eher läßt es sich entschuldigen, daß 1522—1525 gestrichen sind, wo Hagen erklärt, weßhalb er das Schiff zerschlagen habe.

Alles dies ist aber nichts gegen das Folgende. Es hat sich nämlich der Herausgeber durch Lachmanns, für andre Zwecke vielleicht gültige, Autorität verleiten lassen, bei der Ankunft der Nibelungen in Etzels Lande die gewöhnliche Ordnung des Gedichts sehr zu ändern. Mögen immerhin in dem überlieferten Texte einige Bedenklichkeiten sein, so ist im Ganzen der Zusammenhang und Gang der Dinge doch klar genug. Dem Könige und Chriemhilden wird gemeldet, daß die Gäste kommen; beide freuen sich darüber, aber aus sehr verschiedenen Gründen. Sie nämlich, die Königin, verräth ihren innern Sinn 1653—1655 (791—793). Darauf geht Dietrich mit den Seinen den Fremden entgegen und bezeugt ihnen 1656—1669

(S. 105—107) seine besorgte Theilnahme. Dieser Abschnitt schließt mit Worten Volkers: Wir suln ze hove riten u. s. w. Was kann hierauf natürlicher folgen, als 1670 (794): Die küenen Burgonden hin ze hove riten? Statt dessen läßt der Herausgeber nun erst die oben angeführten Strophen (1653—1655) folgen. — Nachdem sie also zu Hofe geritten sind, beschreibt der alte Text, wie Chriemhild den Herren entgegengeht, sie begrüßt und mit Hagen den ersten Wortwechsel hat, bei welchem sie dann schon erfährt, daß er sie durchschaut, und nicht unvorbereitet kömmt (1670 bis 1687). Nachher versucht sie erst, sich Hagens, den sie mit Volker allein sitzen sieht, zu entledigen. Diesen Mordversuch nun läßt der Herausgeber vorangehen, und dann erst den erwähnten Wortwechsel (S. 119) hinterherfolgen. Wer aber die Sache unbefangen und von einseitig philologischer Kritik ungeirrt liest, kann wohl nicht anstehen, zu finden, daß alles, was Hagen bei der Begrüßung thut und sagt, keinen Sinn hat, wenn schon vorher ein unverholener Mordversuch auf ihn gemacht worden ist. Als Chriemhild ihre Brüder so kalt empfängt und nur dem jüngsten Kuß und Hand gönnt, bindet Hagen sich den Helm fester. Das hat keinen Zweck, wenn schon vorher ein offener Anfall auf ihn stattgefunden; ebenso ist die Unterredung Chriemhildens mit ihm, wobei er sich, mit Ausnahme des Schlusses 1682 (848), immer in den Schranken einer gemessenen ironischen Höflichkeit hält, unbegreiflich, sobald jener Angriff schon vorausgegangen. Als Hagen ihr endlich 1684 (850) die Auslieferung der Waffen mit einer so feinen Wendung verweigert, in welcher gleichwohl für sie der schonungsloseste Spott und Trotz liegt, bricht ihr Zorn heraus, in Folge dessen sie sich dann bei guter Gelegenheit seiner und Volkers durch den Ueberfall vor dem Hause zu entledigen sucht. Alles dieses hängt wohl zusammen. Den Schluß der ganzen Empfangsscene bildet aufs Schönste die Strophe 1688 (798), die, sammt den folgenden, in vorliegender Ausgabe, gleich nach 1673 steht, wodurch natürlich der Gang ganz umgekehrt wird. Es ist fürwahr ein herrlicher Moment, wie Dietrich und Hagen sich die Hand reichen; denn es ist kein bloßer kalter Höflichkeitsgruß, sondern, wie es wohl heißt, daß der sehnenden Minne Noth zwei Menschen zu einander zwingt, so ist es auch hier ein innerer Herzensdrang, der die beiden Männer zu einander treibt. Sie haben sich erkannt, der eine, indem er in seiner Klugheit der Königin Arglist vereitelt, der andere, indem er mit der vollen treuen Kraft männlichen Muthes ihr entgegentritt: Ich binz der hât gewarnet die edlen Fürsten rîch. Gleich wie die Königin sich voll Scham zurückzieht nach diesen Worten, so erhebt sich der Geist der beiden Männer, und in diesem erhabenen Augenblicke reichen sie sich die Hand: Bi henden sich dô viengen zwêne degene. Der Ausdruck selbst weist hier auf etwas Größeres und Wichtiges hin; umsonst ist diese Inversion nicht, sie ist von außerordentlicher Wirkung.

Im Folgenden hat der Herausgeber bei der Schlacht im Saale mehrere der allerschönsten Strophen ausgelassen, wobei er wohl als Lachmanns Schüler, aber nicht pädagogisch verfährt. Es handelt sich, wie gesagt, gar

nicht darum, einen diplomatisch genauen Urtext herzustellen, sondern um eine Schulausgabe, die als solche nur das zu verwerfen hat, was ästhetisch ohne Werth ist. Mag nun auch Lachmann, was doch noch sehr zweifelhaft bleibt, wirklich die erste Gestalt des Gedichtes aufgefunden haben, so ist doch die erste Gestalt weder an sich, noch für die Schule die beste. Von dem ganzen Gefechte im Saale gibt unsre Ausgabe, nachdem Etzel und Chriemhild hinaus sind, nichts als zwei kahle Strophen (1940. 1945). Also die schönen Verse, welche Volker verherrlichen, und die auch an großartiger Kühnheit der Phantasie und Sprache zu dem Schönsten gehören, was irgend eine poetische Literatur aufweisen kann, die sollen der Jugend vorenthalten werden? Es ist freilich nicht zu verkennen, daß es dunkel bleibt, wie Hagen sagen kann: Mich riwet âne mâze daz ich ie gesaz in dem hûze vor dem degene; aber dann mochte diese eine Strophe sammt der folgenden wegfallen, und 1944, wie 1941 dem Könige Günther in den Mund gelegt werden. Wir halten diese Stellen, in denen sich mitten in den Schrecken des Todes eine solche reine Kampfeslust ausspricht, für einzig in ihrer Art, und eben so unentbehrlich, als die andern (1936—1939), wo Volker vor Etzels Augen den Hiunen niederhaut, der sich mit hinausschleichen will. Wer wollte diese Angstrufe des armen Königs missen: Ach weh der hohzite und Sin leiche lutent übele! Beide Könige verherrlichen den Helden, der eine in Herzensangst, der andre in gleicher Herzensfreude. — Wer den ästhetischen Gesichtspunkt festhält, wird auch 1892 und 1893 nicht verwerfen; die Mittelreime können um so weniger einen Grund gegen diese Strophen abgeben, da der Herausgeber selbst gleich zu Anfang des Liedes den inneren Reim aufgenommen hat. Um des Zusammenhanges willen muß auch 1971 stehen bleiben; Iring konnte unmöglich den Lügner auf sich sitzen lassen. Eher ist 2016 (1059) zu entbehren, da mit 2105 der Gesang schauerlich genug schließt; denn schauerlich ist der Eindruck, wenn es, nachdem man eben noch die feuersprühenden Hiebe krachen gehört, plötzlich heißt: Darnach wart ein stille u. s. w. In dem Gesange von Rüdigers Tode kann 2093 (1130) ausfallen; ebenso 2097 (1134), wodurch ein Gedanke hinein kömmt, der zu den übrigen nicht recht paßt, nämlich die Reue über die früher eingegangene Freundschaft. Zu entbehren sind auch 2136 und 2137 (1173. 1174); Str. 2216 (1251) ist nicht nothwendiger, als 2217, denn beide unterbrechen den Gang der übrigen, die von den Amelungen handeln, und sie müssen entweder beide fallen, oder auch beide stehen bleiben.

Hiemit schließen wir die Anzeige dieser Schulausgabe, der wir eine schnelle und weite Verbreitung wünschen. Wir hätten gern gesehen, wenn der Herausgeber noch einen kleinen Anhang aus Walter von der Vogelweide hinzugefügt hätte, indem das Buch dann alles enthielte, was nach unsrer Ansicht von altdeutscher Literatur in die Schule gehört; auch hätte das den Preis nicht eben vertheuern können. Indessen kann ein Lehrer hierin leicht durch Vorlesen und Diktiren nachhelfen; genug, daß endlich ein Buch da ist, welches mit der besten Zuversicht auf guten Erfolg in die Schule kann eingeführt werden. Was die praktische Seite betrifft, so wäre

es gut gewesen, wenn der Herausgeber die alten Ueberschriften behalten hätte. Sie haben zwar an sich keinen großen Werth; aber dem Schüler erleichtern sie das Verständniß und geben ihm einen Anhalt. Daß kein Wörterbuch beigegeben ist, finden wir recht und stimmen darin dem Herausgeber bei, der voraussetzt, daß die Lectüre unter der Leitung eines Lehrers geschehe, der die nöthigen Wort- und Sacherklärungen gebe. Ohnehin wird man die Nibelungen nur mit Schülern von reiferem Alter lesen, und die lesen sich hinein. Ref. hat einen großen Theil des Gedichts mit Secundanern vom Gymnasium gelesen und dabei die Erfahrung gemacht, daß die Schüler, sobald sie etwas vorgerückt waren, es weit lieber hatten, als Homer; so sehr waren sie davon angezogen und ergriffen. Der Herausgeber erwartet von seiner Arbeit keinen Ruhm, weil sie keine gelehrte Arbeit ist; das Verdienst aber, und ein Ruhm anderer Art wird ihm bleiben, nämlich dem Gedichte zuerst aus der Gelehrtenwelt einen Weg ins Volk gebahnt zu haben, wenn anders die Schule der Volksbildung Wurzel und Anfang ist.

Oldenburg. Fr. Breier.

4.

Erzählungen aus der Geschichte alter und neuer Zeit, mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der christlichen Kirchen. Zur Erweckung des Sinnes für Geschichte. Von Carl Julius Löschke, Lehrer am königl. evangelischen Schullehrer-Seminar in Breslau. Druck und Verlag von Graß, Barth und Comp. 1846.

Der größte Theil des hier gesammelten Stoffes war zunächst für den Gebrauch der Zöglinge eines Schullehrer-Seminars bestimmt, an welchem der Verfasser wirkte. Sie sollten darnach unter seiner Anleitung den Unterricht in den Uebungsschulen ertheilen. Mehreres, für dessen Mittheilung in jenen Schulen die Zeit nicht hinreichte, ist hinzugekommen, in Rücksicht auf Lehrer, die unter günstigeren Verhältnissen wirken, und eben dadurch die Schrift für einen größeren Kreis von Lehrern und Schülern brauchbar gemacht worden. Der Leser darf daher nicht nur einen kurzen Abriß der Weltgeschichte erwarten, wie sie etwa auch in Volksschulen gelehrt werden kann. Er findet ein Buch von mehr als 340 enggedruckten Seiten, das auch in Bezug auf Vollständigkeit kaum etwas zu wünschen übrig läßt.

Wie schon der Titel sagt, soll nicht eine fortlaufende Geschichtserzählung mit einer bestimmten Periodeneintheilung gegeben werden, sondern einzelne abgerissene Geschichten und Schilderungen.

Im Ganzen ist dieses Zerreißen der Weltgeschichte in einzeln getrennte Abschnitte, namentlich, wenn es, wie oft verlangt wird, Biographieen sein sollen, immer ein Uebelstand, und kann höchstens als Vorstufe bei jüngern

Schülern, die nachher noch einen vollständigen Geschichtsunterricht erhalten, oder als Nothbehelf bei denen, deren Bildungsgang einen vollständigern Unterricht nicht erlaubt, geduldet werden. Es ist ja gerade die Natur der Weltgeschichte, daß jedes Ereigniß sich aus den vorhergehenden entwickelt, und ohne seinen Zusammenhang mit denselben sich nicht verstehen läßt, und ohnehin werden nicht nur die Ereignisse durch die Personen gemacht, sondern ebenso gut wieder die Personen durch die Ereignisse. Wir müssen jedoch eingestehen, daß bei der vorliegenden Schrift diese Uebelstände soviel immer möglich gemildert und theilweise ganz vermieden sind. Schon das, daß nicht nur einzelne Biographieen und Erzählungen, sondern Schilderungen ganzer Zeiten und Zustände gegeben werden, macht eine gewisse Verbindung der Abschnitte und Ereignisse mit einander möglich. Sodann ist die Wahl des Einzelnen größtentheils so glücklich ausgefallen, daß wir in wenigen Bildern den Charakter einer Zeit und die hauptsächlichsten Erlebnisse eines Volkes vollständig vor Augen haben. Gleich der erste Abschnitt: die wichtigsten ältesten Völker in Asien, für die Behandlungsweise des Verfassers einer der schwierigsten, gibt ein so deutliches Bild des ganzen Völkerlebens der Urzeit nach seinen politischen Beziehungen ebensowohl, als nach seinem geistigen und religiösen Gehalt, daß jeder zusammenhängende Geschichtsunterricht unbedenklich damit begonnen werden könnte. Ebenso finden wir im ganzen Verlauf der Weltgeschichte alles Wichtigere herausgehoben, so daß im Grunde nur die Periodeneintheilung und eine bestimmter hervortretende Verbindung der einzelnen Abschnitte fehlt, um die Schrift zu einem Lehrbuch für einen fortlaufenden Geschichtsunterricht brauchbar zu machen.

Ein besonderer Werth muß bei dem ausgesprochenen Zweck einer populären Geschichtsbehandlung auf die Sprache und Darstellungsweise gelegt werden. Sie muß vor allem einfach, lebendig und anschaulich sein. Im Ganzen können wir der Schrift in dieser Hinsicht unsre Anerkennung nicht versagen. Wie schon die Einleitung über den Nutzen der Geschichte, die Zählung nach Jahren vor und nach Christus und ähnliche Dinge recht faßlich zu runden weiß: so finden wir auch weiterhin eine einfache, lebendige Sprache, verbunden mit einem gewissen plastischen Talent des Verfassers, die einzelnen Gestalten bestimmt heraustreten zu lassen. Wie anschaulich weiß er z. B. das Leben der verschiedenen deutschen Stände im Mittelalter, des Ritter-, Bürger- und Bauernstandes zu schildern! Wie lebendig bei mehreren Gelegenheiten das Bild einer Schlacht uns vorzuführen! Ref. hat selbst bei Gelegenheit mit mehreren Abschnitten die Probe gemacht und gefunden, daß Leute aus dem Volk, die in ihrem Leben keine Geschichte gelernt hatten, mit Interesse darauf hörten und das Meiste wohl verstanden.

Der Schlußabschnitt, der an mehrfacher Unklarheit leidet und mit der Sprache nicht recht herauswill, wäre lieber ganz weggeblieben. Dagegen ist eine am Ende beigefügte chronologische Tabelle und ein alphabetisches Namensregister, welches zugleich die Aussprache der minder bekannten Namen angibt, eine passende Zugabe.

Ist so auch die Schrift als Grundlage für einen zusammenhängenden

Geschichtsunterricht kaum zu empfehlen, so wird doch jeder Lehrer, dem seine Verhältnisse dies nicht gestatten, und der sich auf Mittheilung einzelner Abschnitte beschränken muß, dieselbe mit Nutzen gebrauchen, sowie sie in der Hand der Schüler gewiß dazu beitragen wird, den Sinn für Geschichte zu beleben. Bockshammer.*

5.

Französische Chrestomathie für Real- und gelehrte Schulen. Bearbeitet von Fr. Gruner und Dr. Wildermuth. Erster Cursus (von Gr.), XII und 322 S., Preis fl. 1. 12 oder 24 Sgr.; zweiter (v. W.) XII und 437 S., Preis fl. 1. 36 oder 1 Thlr. Stuttg. bei Ebner und Seubert, 1847.

(Vorläufige Anzeige.)

Indem wir eine tiefer eingehende Besprechung dieser in mehrfacher Hinsicht ausgezeichneten Sammlung einem späteren Hefte vorbehalten, begrüßen wir vorläufig in demselben mit Freuden ein Lehrbuch, das einmal aus der Schule selbst, aus dem Schoos eines zahlreichen Lehrervereins hervorgegangen und auf den Grund von Berathungen und Mittheilungen mit wirklicher Einsicht in die Bedürfnisse einer bestimmten Classe von Schulen von zwei in der französischen Literatur bewanderten Schulmännern ausgearbeitet worden ist. Vor Allem verdient der Plan, durch die französische Lectüre etwas Reelles, nämlich Kenntnisse, zu geben, und zugleich damit den Sprachunterricht mit den Realfächern in nähere Verbindung zu bringen, alle Anerkennung; denn es ist hier sowohl rücksichtlich der Sprache, als der Schule ein anderes Verhältniß, als bei Chrestomathien für gelehrte Schulen. Wie dieser Plan ausgeführt sei, sieht man aus folgender Uebersicht: I. Curs: 1. Abth. a) Bilder aus der sittlichen Welt (Fabeln und Anekdoten); b) Briefe; c) Gedichte (wieder meistens Fabeln). — 2. Abth. Geschichte (hauptsächlich aus der griechischen und römischen, in chronologischer Ordnung); 3. Abth. Bilder aus der Naturwelt: a) Natur- und Völkerleben (Natur- und Sittenschilderungen zur Geographie und Naturgeschichte); b) Naturgeschichtliches (aus der Zoologie und Botanik); c) Naturkräfte und Naturprodukte in ihrer Anwendung (die Elementarkräfte, Wasser, Luft, Wärme, Dampf, Licht u. s. w., das Glas, die Steinkohle rc.). II. Curs: 1. Abth. Natur (aus der allgem. phys. Geographie, der Naturgeschichte, der Anthropologie). — 2. Abth. Geschichte (des Mittelalters und der neuern Zeit bis auf Napoleon, vorherrschend Geschichte von Frankreich, weil die deutsche dem deutschen Lesebuch bleibt). — 3. Abth. „Aus dem Gebiet des innern Lebens (dieser etwas pretiöse Titel umfaßt 9 moralische und 3 religiöse Abhandlungen). Den Schluß machen 14 Seiten Gedichte.

---

* Auch die mit B. unterzeichneten Recensionen von geschichtlichen und Religionslehrbüchern sind von demselben Mitarbeiter, was wir hier bemerken, um Verwechselungen vorzubeugen. Die Red.

Aber auch gegen die Auswahl wird sich wenig Erhebliches einwenden lassen, da die Rücksicht auf die Reinheit der Sprache, so weit es die auf den Stoff erlaubte, überall maßgebend gewesen zu seyn scheint, wiewohl die Verff. unbeschadet derselben auch Neueres und Neuestes (z. B. aus dem Courier de la jeunesse, der Encyclopédie moderne) nicht verschmäht haben. So hat zu I, 1. a) besonders Fénelon, Berquin, die Morale en Action und anderes beigetragen; zu c) Florian, Lafontaine, Lamartine, Beranger; zu 2) Fleury, Barthélemy, Segur und Rollin; zu 3) Fénelon, Saussure, Staël, Lamartine, Marmier, Chateaubriand, Cuvier, Buffon, Duméril, Hollard, Arago.

Zu II, 1. Malte-Brun, Milne Edwards, Chateaubriand, Buffon; 2) Lavallée, Fauriel, Guizot, Thierry, Chateaubriand, Montesquieu, Michaud, Mirabeau, Mignet, Thiers, Bignon, Napoléon, Ségur (der jüngere), Staël; (von Voltaire findet sich auffallenderweise ein einziges Stück „Literatur unter Louis XIV."); zu 3) Descartes, Fénelon, Rousseau (zwei Stücke), Pascal, Chateaubriand. Die Gedichte endlich sind von Olivier, Guiraud, V. Hugo, Chateaubriand, Lebrun, Béranger.

Dem Titel, wie der Entstehung nach ist zwar das Buch zunächst für „Realschulen" bestimmt (denn etwas anderes will die noch neue Voranstellung derselben doch wohl nicht sagen?); allein auch gelehrte Schulen werden sich dasselbe mit Nutzen aneignen, besonders den 2ten Theil der, wie der Verf. sagt, bei ihnen wenigstens theilweise eine Lücke ausfüllen und den geistigen Gesichtskreis nach einer Seite hin erweitern kann, der sonst wenig cultivirt wird. Daß die Anmerkungen nicht unmittelbar unter dem Text gegeben, sondern hintenan gehängt sind, wird sich schwerlich als zweckmäßig bewähren. Der Schüler hat auf diese Art Finger und Augen immer an 2 Stellen und keine volle Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang. Nur im ersten Theil sind vom Deutschen abweichende Redensarten unter dem Text deutsch gegeben, wobei die mündliche Erklärung des französischen Ausdrucks durch den Lehrer vorausgesetzt werden muß, worüber Hr. Gr. in der Vorrede S. 17 eine methodische Andeutung gibt.

Druck und Papier sind ausgezeichnet. Druckfehler, deren freilich ein Schulbuch gar keine haben sollte, sind wenigstens selten. —h.

6.

Physikalische Lehrbücher.

Es ist nicht erst aus neuerer Zeit, daß die Physik als Unterrichtsgegenstand in den Schulen aufgenommen ist, aber die große Zahl von physikalischen Lehrbüchern, wie sie von allen Orten und Enden her auftauchen, sind ein Produkt der Neuzeit und somit eine Erscheinung, welche Aufmerksamkeit verdient. Liegt nun in Wirklichkeit ein Bedürfniß nach so vielerlei Lehrbüchern? oder sind die vorhandenen so ungenügend? Ist es etwa die rasche

Entwicklung der Wissenschaft oder der Methode, welche immer neue Lehrbücher erheischt? oder nur die Schreibseligkeit unserer Zeit und die Speculation, welche diese Lehrbücher-Fluth erzeugen? Bei den reißenden Fortschritten in der Wissenschaft und wohl auch der Methode ist es sehr natürlich, daß ältere Werke bald veralten und durch neuere ersetzt werden müssen, aber ebenso gewiß ist es auch, daß manches neuere Lehrbuch nicht aus einem wahren inneren Beruf zu Verbesserung in Wissenschaft oder Methode hervorgegangen ist, und sich daher um den Fortschritt wenig verdient gemacht hat. Es soll daher in diesen Blättern eine Reihe solcher neuerer Erscheinungen näher beleuchtet werden, um zu erkennen, in wie weit sie geeignet sind, sei es in der Art der Darstellung, sei es in Auswahl des Stoffs, sei es in Auffassung der Wissenschaft für die Schule einen Fortschritt zu begründen.

Die Naturkunde ist in unserer aufs Praktische gerichteten Zeit ein Bedürfniß für sämmtliche Stände, und daher mit Recht ein Lehrgegenstand in vielen oft sehr verschiedenen Schulen, daraus folgte nun zunächst, daß sie je nach dieser Verschiedenheit der Schule auch eine verschiedene Behandlung erfordert und ebenso bei den Lehrbüchern der Zweck der Schule und das Alter der Schüler die Auswahl des Stoffs nach Inhalt, Umfang und Form begründen müssen. Wenn z. B. manche Lehrbücher auf den Titel setzen „für Realschulen, Gewerbschulen und Gymnasien", so zeigen sie schon damit an, daß sie den Unterschied dieser Schulen und ihrer Bedürfnisse nicht kennen, daß sie noch auf dem alten Standpunkte vor Entstehung der Real- und Gewerbsschulen zc. sich befinden, auf jenem Standpunkte, nach welchem die Physik nur eine Auffassung zuließ und zwar diejenige, wie sie für Gelehrten-Schulen sich eignet. Ein Lehrbuch über Physik, das für Realschüler unter 14 J. geschrieben ist, kann für Schüler an Gewerbs- und polyt. Schulen nicht mehr ausreichen, und ebenso erfordert ein Lehrbuch für polyt. Schulen eine andere Auswahl an Stoff und eine andere Anwendung der Mathematik als ein für Gymnasien bestimmtes u. s. w.

Versucht man es, darüber klar zu werden, für welche Schulen und für welche Bedürfnisse physikalische Lehrbücher geschrieben werden können, so ergeben sich folgende Hauptarten: 1) Für niedere Realschulen mit Schülern unter 14 Jahren. Diese erfordern große Beschränkung im Stoff, Richtung auf allgemeine Naturerkenntniß, auf die täglichen Erscheinungen als Hauptsache, erst in zweiter Ordnung Hinweisung auf die praktische Anwendung, dabei elementare Darstellung mit Ausscheidung jeder höheren Mathematik.

2) Für Gewerbschulen und höhere Bürger- und Realschulen mit Schülern von 16—18 J. Hier tritt durchaus praktische Richtung ein, daher Auswahl des Stoffs mit Rücksicht auf die praktische Anwendbarkeit, fortwährende Hinweisung auf die Anwendungen, elementare Begründung mit Vervollständigung durch Mathematik je nach den Vorkenntnissen der Schüler.

3) Für höhere Gewerbs- und polytechnische Schulen: Vollständigkeit mit streng mathematischer Begründung muß hier die Grundlage bilden. Die Beziehungen zur Technik treten in Hintergrund, da die technischen Fächer besonders gelehrt werden. Nur hinsichtlich des Umfangs der einzelnen Theile

wird das rein Wissenschaftliche denjenigen Parthieen nachzustehen haben, welche technischer Anwendung fähig sind.

4) Für Gymnasien, Seminarien, Lyceen ꝛc. mit Schülern von 16—18 Jahren. Hier tritt das allgemein humane der Physik als Hauptsache hervor, der künftige Beamte oder Gelehrte soll mit der Natur soweit vertraut gemacht werden, als es sich für einen Mann geziemt, der auf Bildung Anspruch macht. Daher Beschränkung des Stoffs auf das Allgemeine; das Wissenschaftliche hat hier den Vorrang vor dem Praktischen, dabei aber Weglassung aller Subtilitäten in der Darstellung, Ausgang vom Experiment, möglichst wenig Mathematik in Absicht auf Anwendungen, Beschränkung auf die im gewöhnlichen Leben und in der Technik häufigeren und offenen Erscheinungen.

5) Für Universitäten, theils wie für die Gymnasien nur mit größerem Umfang, theils wie für die polytechnischen Schulen, nur mit dem Vorrang des rein Wissenschaftlichen von dem technisch Anwendbaren.

Jedes Lehrbuch der Physik muß mehr oder weniger in die eine oder andere dieser Abtheilungen fallen, und wird, wenn sie der einen genügt, der anderen ungenügend sein. Das liegt in der Natur der Sache und es kann daher durch Vermengung der Zwecke kein befriedigendes Resultat erreicht werden. Aber gerade diese Unterscheidung nach dem Zwecke, für den das Lehrbuch bestimmt ist, wurde bis jetzt bei Ausarbeitung von Lehrbüchern zu wenig in's Auge gefaßt, daher ich mir vorgenommen habe, bei Beurtheilung einer Parthie neuerer Lehrbücher auf diesen Punkt besondere Rücksicht zu nehmen. Was im Vorstehenden nur kurz angedeutet wurde, wird sich dann bei den einzelnen Werken noch klarer herausstellen.

1. Elementar-Physik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von W. Eisenlohr, Professor der Physik an der polytechnischen Schule und am Lyceum in Karlsruhe. Mit 7 Tafeln. Karlsruhe, Müller'sche Hofbuchhandlung. 1846. (308 S. 8.)

Der Verfasser sagt in der Vorrede, daß er schon vor zwei Jahren von dem großherzogl. Studienrath aufgefordert worden sei, aus seinem größeren Lehrbuch der Physik einen Auszug für die Mittelschulen des Landes zu bearbeiten, daß er es aber vorgezogen habe, für diesen Zweck eine freie Darstellung der Elemente der Physik zu bearbeiten, „die, ihrem Zwecke gemäß, nicht nur dem Umfang und Inhalt, sondern auch der Methode nach in manchem von dem Lehrbuch verschieden ist.“ Demnach sollte man eine von dem Lehrbuch des berühmten Verfassers in der Methode wesentlich verschiedene Bearbeitung des Stoffs erwarten. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn die Anordnung des Stoffs in Abschnitte und Abtheilungen ist ganz dieselbe wie in dem größeren Lehrbuche, mit einziger Ausnahme der in letzterem enthal-

tenen, besonderen Kapitel über die Wellenlehre und Elektrodynamik, deren Inhalt übrigens nicht weggefallen ist, sondern nur verkürzt in die Abschnitte vom Schalle und von der Elektricität aufgenommen wurde. Ebenso ist die Methode der Erklärung der physikalischen Gesetze und Erscheinungen nur an Umfang nicht im Wesen verschieden von der in dem größeren Lehrbuche. Man findet hier wie dort dieselbe klare und doch nicht weitschweifig werdende Darstellungsart, und da das größere Werk sich gerade durch diese gedrängte Klarheit in der Darstellung auszeichnet, so ist dieser Vorzug somit auch dem vorliegenden Elementarwerk zuzuerkennen.

Da nun das Lehrbuch für Universitätsvorlesungen geschrieben ist, und zwar in rein wissenschaftlichem Sinne, so daß die Erscheinungen, die Gesetze und Theorien möglichst genau gegeben, die technischen Anwendungen aber nur kurz angedeutet werden, so folgt schon hieraus, daß das Elementarwerk seiner Grundlage nach vorzüglich für Gymnasien, aber nicht in demselben Grade für höhere Bürger- und Realschulen sich eignen wird. Schon die Vertheilung des Raumes für die einzelnen Abschnitte zeigt dies, so nimmt das Licht 59, die Wärme nur 45 Seiten ein, und doch ist die Wärme in der Technik entschieden wichtiger und hat vielfachere Anwendungen als das Licht; ebenso hat die Elektricität 72, die Hydrostatik dagegen nur 14 Seiten. — Andererseits kommen im ganzen Werke so vielfache Andeutungen der technischen Anwendungen vor, uns sind dagegen die physikalischen Theorieen so kurz abgefertigt, daß man wohl erkennt, daß der Verfasser hiebei besonders die Schulen technischer Lehranstalten, namentlich die höheren Bürgerschulen im Auge hatte. Allein indem er auf diese Weise zwei ungleichartigen Ansprüchen genügen wollte, kam er in den Fall, keinem so recht nach seinem Bedürfnisse zu entsprechen. Für die Zwecke der Gymnasialschüler enthält das Werkchen zu viel Detail und zu wenig allgemeine Uebersicht und Theorie, und für die Schüler der höheren Bürgerschulen zu viel Unanwendbares und zu wenig Praktisches. Neben diesem Tadel über die allgemeine Anordnung des Stoffs muß ich aber wiederholen, daß die Darstellung wie es von dem Verfasser nicht anders zu erwarten war, so lichtvoll und klar ist, und von solcher Meisterschaft im Stoff zeugt, daß es immerhin ein sehr empfehlenswerthes Werk bleibt, und zwar um somehr, als es für jeden Lehrer äußerst angenehm sein wird, seinen Schülern einen Leitfaden in die Hände geben zu können, von dem er die Ergänzung in einem umfassenderen Lehrbuche von demselben Verfasser und daher in gleicher Richtung und Auffassung nebenbei für sich gebrauchen kann.

Das Werkchen beginnt mit einer Einleitung, über die Stellung der Physik unter den Naturwissenschaften, über die Methoden der Behandlung der Physik und über den wissenschaftlichen und praktischen Nutzen derselben. In Deutschland sind die Schriftsteller zum größten Theil noch der Meinung, eine solche Einleitung gehöre zur äußerlichen Ausstattung des Werkes. Eine Meinung, die noch aus der Zeit stammt, in welcher die Physik nicht als eine Erfahrungswissenschaft, sondern als philosophia naturalis behandelt wurde. Unterdessen ist's aber anders geworden, man hat die Unfruchtbarkeit

des Philosophirens über den Begriff und die Stellung der Physik, über die physikalischen Methoden, Gesetze u. s. w. längst eingesehen und befolgt in der Behandlung der Wissenschaft längst den von der Thatsache ausgehenden synthetischen Gang, nur die langweiligen Einleitungen stehen noch als verfallene Denkmale aus alter Zeit vorne in den Büchern, verunzieren den Eingang in den neuen Bau und versperren den Platz für Besseres und Nothwendigeres.

Eine solche Einleitung mit Begriffsbestimmungen und philosophischem Raisonnement versteht der Schüler beim Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts noch gar nicht, weil er die Thatsachen noch nicht kennt, auf die sie gegründet ist, also ist sie für den Schüler auch blos ein langweiliger Ballast und muß über Bord geworfen werden. Will ein Lehrer beim Unterricht eine kleine Einleitung geben, so ist das etwas Anderes, weil hierdurch Anschluß an die vorhandenen Begriffe der Schüler, durch Anführen bekannter Thatsachen das trockene Fachwerk belebt werden kann, aber auch dann ist eine kurze Uebersicht über den Inhalt der Physik wichtiger und ersprießlicher für die Schüler als ein Philosophiren über Methode u. dergl. und auch eine solche Einleitung gehört höchstens in den Unterricht, aber nie in's Lehrbuch.

In ähnlicher Weise beginnen die Abschnitte „von den allgemeinen Eigenschaften der Körper," „von der Verschiedenheit der Körper", „vom Schalle", „von der Elektricität mit allgemeinen universitätsprofessorlichen Begriffen, welche nur der verstehen kann, der die Sache, von der gesprochen werden soll, schon kennt, die aber dem Anfänger, und für diesen ist doch ein Elementarwerk geschrieben, unfaßlich, trocken, abstoßend, langweilig sind. Es ist höchste Zeit, daß unsere physikalischen Handbücher diesen Rest aus der Zopfzeit einmal gründlich ablegen.

In §. 11 begegnet man einem weiteren solchen Rest aus der alten Physik, bei dem es Noth thut, seine Fehlerhaftigkeit einmal gründlich nachzuweisen. Es heißt dort: „Alle Körper sind aus Atomen zusammengesetzt, „welche durch Zwischenräume von einander getrennt sind. Die Porosität ist „also nach dieser Annahme aber auch nach dem Zeugniß der Erfahrung eine „allgemeine Eigenschaft der Körper." — In diesem Satze, den mit weniger Aenderung in den Worten immer ein Handbuch von dem andern abschreibt, herrscht eine unverzeihliche Verwechslung der Begriffe, denn diejenigen Zwischenräume, welche der Atomentheorie nach zwischen den einzelnen Atomen der Körper bestehen sollen, sind was ganz anderes als das, was man Poren nennt. Poren sind dem ursprünglichen Begriffe nach hohle Räume innerhalb eines Körpers, die, ohne daß dadurch der Cohäsion des Körpers Eintrag geschähe, von verschiedenen anderen Körpern, z. B. Luft, Wasser ꝛc. ausgefüllt werden können. Ganz anders ist es aber bei den hypothetischen leeren Räumen zwischen den Atomen. Diese müssen der Atomentheorie nach vollkommen leer sein, und sowie ein anderer Körper sich in den Raum zwischen zwei Atome eindringt, ohne sich mit ihnen chemisch zu verbinden, so ist die Cohäsion unter denselben sogleich aufgehoben. Somit sind diese Zwi-

schenräume keine Poren, und alle aus der Atomentheorie entnommenen Beweise für die Porosität der Körper sind falsch. Was nun aber die sogenannten Erfahrungsbeweise für die Allgemeinheit der Porosität betrifft, so ist zwar richtig, daß alle organische und alle aus Conglomeraten bestehende unorganische Körper porös sind, aber von einem Durchdringen von Flüssigkeiten oder Gasen durch einen homogenen, gut gebildeten, sprungfreien, unorganischen Körper wie Glas, Schmiedeisen u. s. w., davon ist nie und nirgends eine Erfahrung bekannt geworden; auch lehren die schönen Versuche Thiloriers mit flüßiger und fester Kohlensäure und die noch großartigern von Natterer (Poggendorf's Annalen. Bd. 62, S. 132), geradezu das Gegentheil, denn sie zeigen daß selbst bei einem Druck von 200 und mehr Atmosphären ein Durchdringen von Gasarten durch derlei Körper nicht stattfindet, sie beweisen also, daß derlei Körper auch für die feinsten Gase undurchdringlich, also nicht porös sind, daß somit die Porosität keine allgemeine Eigenschaft der Körper ist.

Ebenso wenig kann die Zusammenziehung der Körper durch Kälte und die Condensationen bei chemischen Verbindungen als Beweise für die Porosität gebraucht werden, denn diese Erscheinungen beide finden ihre Erklärung nur in der Atomentheorie, die, wie schon gesagt, etwas ganz anderes beweist, als was man Porosität nennt.

Ich hoffe, daß dies genügen wird um diejenigen, welchen diese Zeilen zu Gesicht kommen, zu überzeugen, daß es ein gründlicher Fehler unserer physikalischen Handbücher ist, die Porosität heutigen Tages noch als eine allgemeine Eigenschaft der Körper aufzuführen.

In dem Abschnitt „von der äußeren Verschiedenheit der Körper" ist die Lehre von der Dichtigkeit der Körper, der Aggregatzustände, der Cohäsion, Krystallisation und Adhäsion auf 7 Seiten zusammengedrängt. Daß bei solchem Körper diese wichtigen und praktischen Kapitel an und für sich schon, besonders aber für die Schüler der höheren Bürgerschulen zu kurz und zu unvollständig abgehandelt sein müssen, leuchtet von selbst ein. Daher mag es auch kommen, daß gerade in diesem Theil die sonstige Klarheit und Gediegenheit in der Darstellung fehlt. So sind namentlich die Definitionen über Elasticität, Härte, Dehnbarkeit, Sprödigkeit in §. 20 äußerst trocken und dürftig. In §. 22 ist von gleichen statt von gleichnamigen Axen die Rede, wahrscheinlich nur, weil die allzu gedrängte Darstellung keine Erklärung des Begriffs der Gleichnamigkeit oder Ungleichnamigkeit der Axen zuließ. Die Lehre von den Festigkeiten in §. 23 ist auf eine schwache halbe Seite beschränkt, und somit also nicht entwickelt, sondern nur angedeutet, während gerade dieser Lehre, wegen ihrer leichten Verständlichkeit und ihres großen praktischen Interesses in einem Elementarwerk eine gehörige Berücksichtigung gebührt. Die Adhäsion ist vertheilt und kommt theils in §. 24 und 25, theils in §. 68—70, theils in §. 82 vor, wodurch die Uebersichtlichkeit über die Adhäsionserscheinungen ganz gestört ist. Ebenso kommt in §. 18 eine ganz kurze Definition von Dichtigkeit und specifischem Gewicht, die genauere Entwicklung der Lehre von specifischem Gewicht findet sich aber

dann erst in §. 63 und 64. Diese Zerreißung zusammengehörigen Stoffes hat ihren Grund in der Wahl der Haupteintheilungen, die eben deßhalb nicht gebilligt werden kann. Zu dieser Eintheilung hat sich der Verfasser wohl durch den Wunsch verführen lassen, eine logische Ordnung in die Lehrgegenstände der Physik zu bringen, und hat deßhalb dem 1. Abschnitt über die allgemeinen Eigenschaften oder die Uebereinstimmung der Körper, gleich einen zweiten über die Verschiedenheit der Körper folgen lassen und nun sollten die Lehren von der Cohäsion, Adhäsion und Chemismus sich in diesen Rahmen fügen, und wo das nicht gehen wollte, wurde der natürliche Zusammenhang des Stoffs dem künstlichen System geopfert. Es ist dies um so mehr zu bedauern, als diese ungeeignete Eintheilung neben solchen Zerreißungen erst noch eine logische Unrichtigkeit enthält, denn unter das Kapitel von der Verschiedenheit der K. hätte ebenso gut und noch vielmehr die Verschiedenheit hinsichtlich des Verhaltens der Körper zum Licht, z. B. die Farbenverschiedenheit im elektrischen Verhalten, in der Wärmeleitung, Diathermansie, Wärmestrahlung u. s. w. gehört als die Verschiedenheit hinsichtlich der Cohäsion oder vollends als die Adhäsion, welche doch gewiß von der Verschiedenheit der Körper am allerwenigsten gibt.

Der Abschnitt über die Verschiedenheit der Körper enthält außer den schon genannten Kapiteln, die in einer besonderen Abtheilung mit der Aufschrift von der äußeren Verschiedenheit der Körper zusammengefaßt sind, in einer vierten Abtheilung, „von der inneren Verschiedenheit der Körper," eine kurze Chemie. Dieser Abschnitt ist ein neues Zeugniß dafür, daß der Verfasser durch die Haupteintheilung zu ungeeigneter Auswahl des Stoffs verführt wurde. Wenn nämlich in §. 2 die Physik ganz richtig als „die Wissenschaft von den Ursachen und Gesetzen definirt ist, welche den in der unorganischen Natur vorgehenden Erscheinungen zu Grund liegen," so gehören demnach allerdings die hauptsächlichsten chemischen Gesetze in die Physik, dagegen ist die Beschreibung einzelner Stoffe und ihre Darstellung, wovon in dem vorliegenden Werke Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Kohlenstoff, Luft, Wasser, Kohlensäure abgehandelt sind und die Hälfte des für dieses Kapitel bestimmten Raumes einnehmen, etwas nicht hieher Gehöriges. Diese Beispiele sind aufgenommen, um die chemische Verschiedenheit der Körper zu zeigen, statt daß in einer Physik nur von den chemischen Gesetzen die Rede sein kann. Sofern die Chemie Eigenschaften und Darstellung der einzelnen Körper beschreibt, ist sie ein Theil der Naturgeschichte, und gehört als solche nicht in die Physik, und es sind also nur die chemischen Gesetze als Bestandtheil der Physik anzuerkennen. Nun ist es freilich schwer die letzteren Jemanden begreiflich zu machen, der keine Anschauung und keine Kenntniß von dem naturgeschichtlichen Theile der Chemie hat, aber eben darum war es auch seither Regel in den physikalischen Lehrbüchern, die Chemie lieber ganz auszuscheiden, als Zeit und Raum an einen Stoff zu verschwenden, der seines Umfangs halber hier doch nicht bemeistert werden kann.

Jedenfalls aber wären in einer Physik die Wirkungen der Wärme, des Lichtes, der Elektricität, der Cohäsion u. s. w. auf die chemische Verwandt-

schaftskraft viel nothwendiger und wichtiger gewesen, als die Beschreibung einzelner Stoffe und als z. B. die Krystallisation, die Wärmeausdehnung u. s. w. vom Wasser.

Auch über das Detail dieses chemischen Theils lassen sich manche Ausstellungen machen, z. B. daß bei der Aufzählung der Grundstoffe zwischen die elektropositiven Leichtmetalle und Schwermetalle die elektronegativen Schwermetalle eingeschoben sind, daß der Kiesel bei den letzteren kommt statt unter den Metalloiden neben den ihm so verwandten Bor, daß die neueren Metalle Terbium, Erbium, Norium, Ruthonium, Niobium, Pelobium, Ilmenium ganz fehlen u. s. w.

In dem Abschnitt von Gleichgewicht und der Bewegung der festen Körper hat der Verfasser das Gesetz des Falls durch Rechtecke und Dreiecke zu veranschaulichen gesucht. Dagegen glaube ich, und die Erfahrung bestätigt es, daß es für den Anfänger eine allzuschwierige Aufgabe ist, sich ein Längenverhältniß an einem Flächenverhältniß zu verdeutlichen. Diese Darstellungsart ist nur eine Vergleichung mit einem Bild, das durch die treffende Aehnlichkeit den Kenner des Gesetzes erfreut, das aber dem Anfänger die Auffassung eher verwirrt und erschwert als erleichtert.

In demselben Abschnitte §. 45 hat der Verfasser im Gegensatz gegen sein größeres Werk den Begriff der Arbeitsgröße, das Kilogrammeter und die Pferdekraft eingeführt. Dies ist ein Fortschritt, eine Stufe weiter zu mehr praktischer und anschaulicher Auffassung und Darstellung der Naturlehre, und ist daher in vollem Maaße anzuerkennen, wenigstens in denjenigen Physiken, welche für höhere Bürger- und Realschulen bestimmt sind, nur wäre dabei zu wünschen gewesen, daß die Darstellung auch für den Nicht-Mathematiker verständlicher gemacht worden wäre, namentlich hätte die Formel $mc^2 = ps$ für die lebendige Kraft, als die Grundlage für so vieles andere, eine andere Erklärungsweise als die der bloßen Formel-Ableitung verdient.

Dieser ganze Abschnitt enthält überhaupt zu viel Mathematik für die Gymnasiasten, zu wenig practische Anwendung für die Realschüler; die Entwicklungen und Darstellungen der Gesetze sind sinnreich aber nicht ebenso durchsichtig, abgerundet, klar, leichtfaßlich wie in den späteren Abschnitten.

Bei der Lehre vom Stoß §. 56 wird nur die Formel für den Stoß unelastischer Körper, aber nicht auch die Formel für den Stoß elastischer Körper entwickelt. Letztere wird aber um so mehr vermißt, als in der Anmerkung das Billard angeführt ist, das seine Erklärung nur in dem Gesetze vom Stoß elastischer Körper findet.

Wie in diesem Falle, so wiederholt sich auch sonst noch bei anderen Lehren die in dem größeren Werke des Verfassers nicht vorkommende Manier einen Gegenstand nach halber Entwicklung schnell abzubrechen, so z. B. gleich wieder in §. 57 bei der Lehre von der Reibung. Die Art der Entwicklung der physikalischen Gesetze, wie sie der Verfasser zu geben gewohnt ist, läßt oft diejenige Kürze nicht zu, welche für ein Elementarwerk erreicht werden wollte, und nun wurde dafür in einzelnen Kapiteln an der Ausführung be-

schnitten. Vor allem muß ich nun bemerken, daß dadurch des Verfassers eigenthümliche Entwicklungsweise nicht weggewünscht noch getadelt werden soll, denn sie ist verständlich, klar und bestimmt, aber es hätte durch Auslassung des Abschnitts über Chemie, durch Beschreibung anderer Abschnitte u. s. w. noch viel Raum gewonnen werden können für Gegenstände von größerer Wichtigkeit für ein Elementarwerk, so daß es nicht nöthig gewesen wäre, solche Parthieen so kurz abzubrechen, wie es an vielen Orten vorkommt. Es erschiene passender, von Gegenständen wie die Reibung lieber gar nichts zu sagen, als nur $\frac{1}{3}$ Seite.

Die Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der tropfbarflüssigen Körper ist besonders klar und verständlich geschrieben. Gerade deßhalb tritt aber auch gerade hier deutlich hervor, daß das Buch seiner Anlage nach doch mehr für Gymnasien als Realschulen bestimmt ist, denn es hätte sonst die hydraulische Presse ausführlicher als mit $2\frac{1}{2}$ Linien abgefertigt werden, es hätte sonst auch noch von anderen, als von dem Francoeurschen Aräometer die Rede sein müssen, denn die von Beaumé und Bek sind, wenn auch nicht so einfach und empfehlenswerth, doch jedenfalls die ausschließlich im praktischen Gebrauch befindlichen.

Bei der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der elastisch flüssigen Körper ist die Höhenmessung mit dem Barometer mit $1\frac{1}{2}$ Zeilen abgefertigt, also kaum angeführt, während gerade diese Lehre gewiß in jedem Gymnasium und in jeder höheren Bürgerschule wegen ihrer Wichtigkeit für die Geographie und ihrer häufigen Anwendung ausführlicher gegeben wird, also auch im Handbuch mehr Beachtung verdient. Die mathematische Formel für die Berechnung setzt bei bloßer Anwendung ohne Entwicklung derselben nur Kenntniß der Logarithmen voraus, und diese wird doch wohl bei den Schülern der Gymnasien und höheren Bürgerschulen in der Regel zu finden sein.

In der Lehre vom Schall vermißt man ungern die Zusammenstellung des Verhältnisses der Schwingungszahlen der 8 Töne der Oktave zu einander, ebenso das Entstehen dieser Töne aus dem einfachen Dreiklang und den Unterschied zwischen mathematischer und gleichschwebender Temperatur. Die Musik hängt so eng mit der Akustik zusammen und ist so allgemein, daß derlei Erklärungen gewiß ebenso gut in die Lehre von der Akustik gehören, als z. B. die Galvanoplastik in die Elektricität und als Fernrohr und Mikroskop in die Optik u. s. w.

Das Ohr ohne Zeichnung erklären zu wollen, wie der Verf §. 106 versuchte, wird wohl schwerlich je gelingen.

Die Lehre vom Licht ist besonders klar und gut geschrieben, der Verfasser hat aber auch auf diese Lehre verhältnißmäßig weit mehr Raum verwendet (38 Seiten) als auf die anderen, mit Ausnahme der Elektricität. Folgendes sind die Unterabtheilungen dieses Kapitels 1) vom Licht überhaupt, von seiner Geschwindigkeit und Stärke, 2) von der Zurückwerfung des Lichts, 3) von der Brechung des Lichts, 4) von der Zerlegung und Zusammensetzung des Lichts, 5) vom Sehen und von den optischen Instru-

menten, 6) von einigen für die Theorie des Lichtes wichtigen Erscheinungen. Diese Eintheilung gibt die Erscheinungen des Lichts in natürlicher Reihenfolge, indem die einzelnen Abtheilungen natürliche gerundete Gruppen bilden, und indem die Anwendung auf Praxis und Theorie erst der Darstellung der Thatsachen folgt.

Nicht ebenso gelungen ist die Lehre von der Wärme. Der Verfasser hat dabei folgende Eintheilung zu Grund gelegt. 1) Von der Wärme überhaupt, 2) von der Verbreitung der Wärme, 3) von der Ausdehnung durch die Wärme, 4) von der Aenderung des Aggregatzustandes durch die Wärme und von den Dämpfen, 5) von der Wärmecapacität und Calorimetrie und der Wärmeentwicklung durch chemische Verbindung. — Diese Eintheilung schließt sich aber nicht gut an die stufenweise Entwicklung der Wärmeerscheinungen für den Anfänger an: so nöthigt sie den Verfasser die Lehre von der gebundenen Wärme schon im 2ten Paragraphen anzuführen, während sie dann erst im 4ten Kapitel genügend gebracht werden kann. Ebenso kommen Thermometer und Thermoskope schon im §. 158—160, während die Lehre von der Ausdehnung der Körper durch die Wärme erst §. 173 und ff. kommt.

In dem ganzen Kapitel über die Wärme finden sich die technischen Anwendungen in zahlreichen Citaten, verhältnißmäßig viel reicher als in den andern Abschnitten. Dagegen vermißt man Tabellen über Schmelzpunkte, Siedepunkte, Wärmebindung beim Schmelzen und beim Sieden über Wärmeausstrahlungs- und Absorptionsvermögen, während doch über den Ausdehnungscoefficienten, über Spannkraft und Gewicht der Wasserdämpfe, über die specifische Wärme der Körper, über die Entwicklung von Wärme beim Verbrennen Tabellen gegeben sind. Abgesehen davon, daß solche Tabellen die Erklärung der Thatsache vervollständigen, anschaulicher und lebendiger machen, so ist jedenfalls nicht abzusehen, warum diese Ungleichheit in der Behandlung, zu was die eine Tabelle geben, die andere nicht.

Ebenso kann ich mich nicht einverstanden damit erklären, daß der Verf. von den Instrumenten für Messung der Luftfeuchtigkeit nur das Daniell'sche Hygrometer anführt, „weil unter allen ähnlichen Instrumenten dieser auf die verständlichste Weise den wahren Wassergehalt der Luft angibt," und dagegen das August'sche Psychometer ganz übergeht, während doch für Meteorologie ausschließlich das Letztere angewendet wird.

In §. 198 und 199 wird von der Auflösung vorausgesetzt, daß sie eine chemische Verbindung sei, während derselben gerade die charakteristischen Momente einer chemischen Verbindung, nämlich die Verbindung nach bestimmten Gewichtsverhältnissen und der Verlust der Eigenschaften der zusammensetzenden Körper ganz fehlen, sie vielmehr durchaus nur den Charakter einer mechanischen Mengung trägt, weßhalb auch eine blose Auflösung nie Wärme erzeugt. In ähnlicher Weise ist der Ausdruck in §. 157 unrichtig, dort heißt es nämlich „sehr bekannte Wärmequellen sind: — die Verbrennung. — Außerdem entsteht auch Wärme oder Kälte bei jeder chemischen Verbindung ꝛc" Allein fürs Eine ist neben der Verbrennung eine chemische Verbindung kein „außerdem" mehr und fürs Andere beruhen

sämmtliche Methoden Kälte zu erzeugen nur auf Bindung von Wärme durch Cohäsionsveränderungen.

Hinsichtlich des Raumes ist die Elektricität am besten weggekommen, sie nimmt ein Viertel des ganzen Werkchens ein, mehr als 4½ mal soviel als die Wärme, 4½ mal soviel als die Pneumatik u. s. w. Es soll nun der Elektricität nichts von ihrer Wichtigkeit abgesprochen werden, allein wenn in den andern praktisch und theoretisch gewiß ebenso wichtigen Kapiteln, wie bereits nachgewiesen wurde, so Manches Wichtige ausgelassen ist, so hätte consequenterweise in der Elektricität die gleiche Sparsamkeit stattfinden sollen oder umgekehrt. Die diesem Abschnitte voranstehende Erklärung dessen, was unter Elektricität verstanden wird, lautet folgendermaßen: „Wenn man das Gleichgewicht der Molekularkräfte der Körper auf eine gewisse Art stört, so gerathen letztere in einen vorübergehenden Zustand, in welchem sie anziehende und abstoßende Kräfte zeigen, unter gewissen Bedingungen Licht und Wärme entwickeln, alle unsere Sinne zu afficiren vermögen, und überdies noch einen besondern Einfluß auf den Magnetismus üben. Diese allgemeine Wirkungsfähigkeit schreibt man dem Dasein einer sehr feinen unwägbaren und ausdehnsamen Materie, der Elektricität, zu." — Eine solche Definition ist nun überhaupt für Schüler, denen man ein Elementarwerk in die Hand gibt, unverständlich, sie spricht von Molekularkräften, von denen sonst nirgends die Rede war noch ist, sie ist aber auch unrichtig, denn es ist unerweislich, daß z. B. durch Reibung des Glases die Molekularkräfte desselben gestört werden, der Zustand ist kein wesentlich, sondern nur ein zufällig vorübergehender, denn nur durch Ableitung, also durch Mangel an vollkommener Isolirung verschwindet die Elektricität minder, auch afficirt die Elektricität Gehör, Geruch, Geschmack und Gesicht nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar durch ihre Wirkungen. Es wurde oben schon berührt und muß hier wiederholt werden, daß solche unerquickliche Definitionen ganz weggelassen werden sollten, denn sie erschöpfen den Begriff der Sache doch nicht und quälen und verwirren nur die Schüler. Die Eintheilung dieses Abschnittes ist folgende: 1) von der Elektricität überhaupt, 2) von der Elektricität durch Reibung, Druck und Spaltung, 3) von der Elektricität durch Berührung, 4) von der Elektricität durch Verdunstung und athmosphärische Erscheinungen, 5) von der Elektricität durch Wärme, 6) von der Elektricität durch Induktion, 7) von der gegenseitigen Wirkung elektrischer Ströme, 8) von der Wirkung des Erdmagnetismus auf bewegliche elektrische Ströme, 9) von der gegenseitigen Wirkung der elektrischen Ströme und Magnete, 10) Elektromagnetismus, 11) Magnetoelectricität.

Dieser Eintheilung zufolge werden nur im ersten Abschnitte die Eigenschaften der Elektricität, die elektrischen Gesetze, die Elektrometer, der Condensator gegeben, während erst im zweiten Abschnitt die Elektrisirmaschine, die Leidner Flasche und das Elektrophor folgen. Eine solche Anordnung, wonach die Instrumente, mit denen die Versuche gemacht und die Gesetze gefunden werden müssen, den Resultaten, die damit gefunden werden, wohl folgen, ist aber an und für sich ungeeignet, besonders in einem Elementar-

werk und berührt um so unangenehmer, als eine solche Anordnung des Stoffes der sonstigen Schreibart des Verfassers durchaus nicht entspricht. Daß der Condensator und die Leidner Flasche, die so wesentlich zusammengehören, auseinander gerissen in zwei entfernten Kapiteln kommen, zeigt deutlich, daß diese Eintheilung nicht naturgemäß ist.

Ebenso ist kein Grund einzusehen, warum die atmosphärische Elektricität nicht auf die Reibungselektricität mit der sie durch die Größe der elektrischen Spannung im nächsten Zusammenhang steht, folgt, sondern zwischen Galvanismus und Thermoelektricität eingeschoben ist.

Wenn die Elektricität einer Gewitterwolke nur eine Ansammlung der in der Luft befindlichen Elektricität durch die Wolken auf die Oberfläche derselben wäre, wie dieß §. 210 angegeben wird, so müßte die Menge der Elektricität einer Gewitterwolke ein Produkt aus der Elektricitätsmenge in der Luft und aus der Größe der Wolken sein und die Spannung derselben könnte die Spannung der Luftelektricität nie übersteigen. Dies scheint aber der Erfahrung nicht zu entsprechen. Es wird daher immer besser sein, die Entstehung der Gewitterelektricität in solange nicht erklären zu wollen, als man darüber noch keine sichereren Erfahrungen hat als seither.

Dem Werkchen ist angehängt „ein Verzeichniß derjenigen Apparate, welche für den Unterricht in der Elementarphysik nach diesem Lehrbuche n o t h w e n d i g sind," enthaltend 205 Nummern meist mit Angabe der Preise. Für die Lehrer jedenfalls eine werthvolle Zugabe, aber für die Schüler, für die doch das Werkchen bestimmt ist, durchaus überflüssig. — Die Auswahl der Apparate ist mehr zu reich als zu arm, wenigstens für die Schulen, für die der Apparat projektirt ist, n o t h w e n d i g wenigstens ist doch nicht alles, wünschenswerth aber ist es freilich für jeden Lehrer seinen Unterricht durch Versuche reich beleben zu können.

Ein Sachregister fehlt ganz, was den bequemen Gebrauch des Werkchens erschwert, denn das kurze Inhaltsverzeichniß ersetzt diesen Mangel um so weniger, als das Nachschlagen oft bei den künstlichen Eintheilungen und der nicht seltenen Zerreißung des Zusammengehörigen sehr schwer hält.

Wenn in Vorstehendem mancher Tadel über ein im Ganzen dennoch gutes und gewiß allgemein willkommenes Werk ausgesprochen ist, wenn namentlich gesagt werden mußte, daß in demselben die Auswahl des Stoffes weder für Gymnasisten und noch weniger für Realschüler ganz geeignet sei, so muß dagegen andererseits wiederholt die Meisterschaft im Stoff und die fast ausnahmlose Gediegenheit in der Darstellungsweise in ihrem vollen Werthe anerkannt werden, und es verdient in diesem Sinne das Werkchen alle Empfehlung.

III. Berichte.

1. Die gegenwärtigen Schulreformen.

Während man allerwärts mit der Einrichtung des Realschulwesens noch alle Hände voll zu thun hat, ist gleichwohl an vielen Orten auch die Gymnasialreform wieder aufgenommen worden, und zwar nicht ohne sichtbaren Einfluß der Bemühungen für das Realschulwesen. In Württemberg, in Nassau, in Sachsen sind im vorigen Jahr neue Schulpläne für den Gymnasialunterricht ausgearbeitet und in den beiden letztgenannten Ländern (in Sachsen jedoch mit Vorbehalt weiterer Modifikationen) auch schon definitiv angenommen worden. In Schleswig-Holstein soll die seit 1834 verhandelte Reorganisation demnächst zur Ausführung kommen, wie eine solche für Dänemark durch k. Resolution v. 9. Febr. 1844 zu Stande gekommen ist. Es ist vor allen Dingen erfreulich zu bemerken, daß man bei diesen Reformen den einzig ersprießlichen Weg eingeschlagen hat, praktische Schulmänner zur Berathung und Begutachtung der neuen Entwürfe, in Nassau sogar zur Abfassung des Lehrplans, beizuziehen. In Sachsen ist man insofern noch weiter gegangen, daß über einen besonders wichtigen Punkt, die Einführung der Naturwissenschaften in die Gelehrtenschule (was dort noch eine totale Neuerung ist), von den bestehenden naturwissenschaftlichen Vereinen besondere Gutachten eingefordert wurden, und in Württemberg wird, sicherem Vernehmen nach, der von einer Commission von Lehrern aus verschiedenen Anstalten begutachtete und modificirte Entwurf einer neuen Ordnung für die gelehrten Schulen mit sämtlichen Motiven der Oeffentlichkeit übergeben werden, um das allgemeine Urtheil darüber zu vernehmen. Gewiß ein wesentlicher Fortschritt in unserem Schulregiment. Wir behalten uns daher vor, im nächsten Jahrgang dieser Zeitschrift eine Reihe Kritiken über den noch zu erwartenden Entwurf zu bringen.

Auch in Bayern ist bekanntlich eine Aenderung im Schulregiment eingetreten; doch betrifft sie nicht den dort schon so oft abgeänderten Schulplan (wenigstens verlautete noch nichts darüber, daß derselbe abermals erneuert werden soll), sondern hauptsächlich das System in der Wahl der Lehrer und der Leitung der Schule von oben. Daß es da besonders fehlte, ist aus Roth's gründlichen Aufschlüssen „das Gymnasialschulwesen in Bayern" (vgl. Mittelschule, 1846 S. 70 flg.) genügend bekannt. Und hierin scheint

allerdings ein entschiedener Wille zur Besserung vorhanden zu sein, wofür namentlich auch die Zurückberufung des trefflichen Spengel aus Heidelberg nach München ein erfreulicher Beweis ist. Schon im April d. J. hat das bayrische Ministerium einen Aufruf erlassen, um wieder mehr „Laien“ zum gelehrten Schulstand herbeizuziehen, woraus man wenigstens auf eine weniger engherzige Behandlung dieses Theils des öffentlichen Schulwesens schließen darf, wenn wir auch nicht behaupten wollen, daß die Benediktiner z. B. die Sache schlechter gemacht haben, als sie schon vorher in den meisten Gegenden stand.

Hier jedoch, wo nur von der Reform der Schuleinrichtung die Rede sein soll, können vorerst nur die Schulplane von Nassau und Sachsen in Betracht kommen, wir müssen aber im Gegensatz zu dem obigen Anerkenntniß sogleich bedauern, daß uns ein gründlicher Bericht über den neuesten nassauischen Plan (über den ihm vorangegangenen von 1844 vgl. 3 Heft. S. 322) leider nicht zugekommen ist. Der gedruckte Plan ist zwar den Lehrern mitgetheilt, aber sonst nicht veröffentlicht worden, und wie es scheint, halten von oben gebotene Rücksichten die Lehrer ab, sich irgendwo öffentlich darüber auszusprechen. Ob dieses seinen Grund darin habe, daß eine in dem Archiv für das Studium der neueren Sprachen (Bd. II., Heft 1) erschienene Kritik über die Vorschriften für den Unterricht im Französischen, insbesondere über die Reduktion der Gesammtstundenzahl desselben von 20 (früher 22) auf 17, in Nassau eine ungünstige Aufnahme gefunden habe, können wir nicht sagen. Bis jetzt ist über das Ganze durch jenen Artikel des Archivs nur soviel bekannt geworden, daß die Gesammtstundenzahl aller Klassen (I—VIII) beträgt: im Lateinischen 68, im Deutschen 30, im Griechischen (wahrscheinlich VI – I) 29, im Französischen (VI—I) 17. Wir hoffen aber, wenn die entstandenen Bedenklichkeiten beseitigt sein werden, im nächsten Jahrgang weiteres berichten zu können, da es ja nur im Interesse der Behörden wie der Schulen liegt, das öffentliche Urtheil der Sachverständigen über diese Reform zu vernehmen. Daß übrigens die nassauische Regierung bemüht ist, dem Gymnasium nicht blos neue Vorschriften zu geben, sondern auch tüchtige neue Lehrkräfte zuzuführen, beweist die frühere Berufung des Prof. Dr. Firnhaber nach Wiesbaden und die neuliche des Prof. Dr. Halm nach Hadamar.

Auch in der eben besprochenen Beziehung ist das k. sächsische Ministerium des Schulwesens weiter gegangen, als das nassauische. Das erstere hat das oben von Prof. Ameis besprochene „Regulativ für die gelehrten Schulen 2c.“ samt den Motiven in den Druck gegeben (Verlag von Teubner in Leipzig 1847, 8. VI und 59 Seiten), und wir werden später noch einmal auf dasselbe zurückkommen. Die Hauptgrundsätze sind: 1) Der eigenthümliche Charakter des Gymnasiums, als einer allgemeinen humanistischen Vorbildungsanstalt für den selbständigen Betrieb der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen, mittelst der altklassischen Sprachen in Verbindung mit Geschichte und Mathematik, soll beibehalten werden. 2) Der vorherrschende Unterricht in den alten Sprachen soll aber quan-

titativ und qualitativ beschränkt werden, ersteres zu Gunsten der übrigen Fächer, namentlich der Einführung eines Elementarunterrichts in den Naturwissenschaften; das zweite zu Gunsten der reinhumanistischen (historisch-ethischen) Ausbildung, mit Beseitigung aller speciell philologischen Richtung. 5) Die gleiche Berechtigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts (im weitesten Umfang) mit dem klassischen ist entschieden von den Gymnasien ausgeschlossen; die Errichtung eigener Anstalten dafür, sogen. höherer Realschulen, aber weiterer Erwägung vorbehalten.

Der letzte Punkt ist besonders merkwürdig als Antwort auf die oben angeführten Gutachten der naturwissentlichen Gesellschaften und auf Dr. Köchly's Reformbestrebungen, namentlich mittelst des oben S. 594 besprochenen Gymnasialvereins. Sogar auffallend schnell könnte die Antwort gekommen scheinen, wenn man erwägt, daß die beiden Gutachten nicht vor dem 6. Dec. bei dem Ministerium eingegangen, am 14. bei demselben eine Conferenz über die Reformfrage gehalten war und am 27. das Regulativ wie es scheint unverändert, jedoch mit Vorbehalt einiger Modifikationen in Betreff des naturwissenschaftlichen Unterrichts erlassen wurde. Die Vertreter dieses Unterrichts ließen sich jedoch nicht entmuthigen. Prof. Dr. Richter veröffentlichte alsbald sämtliche über diese Frage von Seiten der Reformer gepflogenen Verhandlungen unter dem Titel:

Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Mit besonderer Rücksicht auf die Zustände im Königreich Sachsen. Zwei Denkschriften rc. von Hofrath Reichenbach und Prof. Richter, nebst mehreren Beilagen. Dresden und Leipzig, Arnold'sche Buchhandlung. 1847.

Daß diese Schrift dem betreffenden Minister, Staatsminister von Wietersheim, gewidmet und von diesem angenommen worden ist, beweist, daß man in Sachsen von keiner Seite vor einer offenen und freien Discussion sich scheut. Wenn indessen dem Erscheinen der beabsichtigten „Blätter für Gymnasialreform von Dr. Köchly", die dem Prospect nach umfassend denselben Zweck verfolgen würden, den die genannte Schrift in ihrem Theil verfolgt, Hindernisse in den Weg gelegt wurden, so werden hoffentlich diese nicht unüberwindlich sein. Jedenfalls wird der Gymnasialverein in Dresden seine Thätigkeit * fortsetzen, wenn auch nicht bei offenen Thüren, was man der Gymnasiasten wegen doch nicht wohl billigen könnte. Nicht als ob sie nicht hören dürften, was über Gymnasialeinrichtungen gesprochen wird, sondern weil sie in ihrer Unreife von schief aufgefaßten Urtheilen leicht eine voreilige Anwendung auf ihre dermalige Beschäftigung machen könnten. Uebrigens hat der Verein eine eigene Stellung, da, wie es scheint, nur ein

* Ueber die bisherige vgl. man die Gymnasialzeitschrift v. Heydenreich und Mützell, I, S. 282 und III, S. 184 flg., sogar von einem Gegner des Vereins, einem „sächsischen Schulmann." Die meisten Versammlungen werden von zeitgemäßen wissenschaftlichen Vorträgen ausgefüllt.

einziger Gymnasiallehrer, Dr. Köchly, dazu gehört; er steht eigentlich weit mehr in Opposition gegen die Schulmänner, als gegen die Oberaufsichtsbehörde, und bringt wenigstens in jenen Stand einige Bewegung.

Die Schrift enthält: 1) Die Denkschrift der Gesellschaft für Natur- und Heilkunde, verfaßt von Hofrath Dr. Ludw. Reichenbach (Prof. an der Kunstakademie); 2) die der Gesellschaft Isis, von Prof. Dr. Richter (beides Lehrer der Naturwissenschaften); 3) das Gymnasium und die Naturkunde, Aphorismen von Reichenbach (vorgetragen in der Conferenz am 14. Dec.); 4) Einwürfe der Gegner und Antwort (niedergeschrieben nach der Conferenz); 5) stenographische Aufnahme (wörtliches Protokoll) der Verhandlungen in der Gesellschaft Isis am 19., 20., 22. und 22. Novbr. 1846. 6) Schriftliche Gutachten von Peschel, Hauptmann und Lehrer der Physik und Chemie, von Dr. Günther, Prof. der Anatomie und Physiologie, von Dr. Grenser, Prof. der Geburtshülfe, Dr. Gräfe, prakt. Arzt, Dr. Rumpelt, prakt. Arzt, Dr. Blochmann, geh. Schulrath, sämmtlich zu Dresden; und von Prof Roßmäßler in Tharand. Soweit natürlich alle Stimmen für Einführung der Naturwissenschaften. Endlich ist gleichsam als Zopf dem Buche angehängt das von Superintendent Dr. Großmann (Abgeordneten der Universität) in der ersten Kammer der Stände im J. 1834 abgegebene Seperatvotum gegen die Aufnahme der Naturgeschichte auch nur in den untern Classen, wie die ständische Deputation beantragt hatte; ein Votum, das den ausschließlichen Charakter der bisherigen sächsischen Gymnasien vollständig darstellt.

Hr. Hofrath Reichenbach geht in seinen Beiträgen hauptsächlich darauf aus, die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für Geist und Gemüth, sowie auch seine formellbildende Kraft, mit Einem Wort ihren sittlichen und logischen Werth nachzuweisen. Dabei zeigt er alle Achtung gegen den Werth der classischen Studien, die er auch nicht weiter, als ein „encyclopädischer“ Unterricht der Naturwissenschaft durch alle Classen erfordert, beschränken will.

Hr. Prof. Richter stellt sich, besonders in der raschen und bewegten Sprache, wie sie das Protokoll wieder gibt, aber auch im Gutachten (bes. S. 26) schon in eine schroffere Opposition zu der gelehrten Schulbildung. Die Naturwissenschaft befindet sich nach ihm im Zustand der Nothwehr gegen die einseitig humanistische Bildung derer, die durch ihren Beruf in den Fall kommen, über pädagogische Fragen zu entscheiden. „Sachsen, sagt er, ist seit der Reformation das Land geblieben, wo vorzugsweise die philosophisch-grammatikalische Vorbildung und die beschränkte, unphilosophische Fachwissenschaft geherrscht haben; diese Einseitigkeit hat sich in früheren Jahrhunderten vorzüglich durch eine starrrechtgläubige Theologie, später durch das Uebergewicht juristischer und neuerdings constitutionell-politischer Elemente, so wie durch eine vom Leipziger Büchermarkt begünstigte trockene Büchergelehrsamkeit kund gethan. In Folge dessen sehen wir bei uns eine Geringschätzung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse Hand in Hand gehen mit einer Ueberschätzung der todten und abstrakten Gelehrsamkeit, der un-

fruchtbaren Formalien des Antiken und sogenannter klassisch-idealer oder spiritualistischer Bildung." Ja Hr. Richter geht bei der mündlichen Verhandlung manchmal in der Bekämpfung des klassischen Unterrichts noch weiter, als sein Freund Köchly zugeben kann. Nachdem nun das Gutachten den mangelhaften Zustand des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Sachsen überhaupt und seine Ursachen dargelegt hat, wird die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Bildung im Allgemeinen entwickelt und sodann im Besonderen die vorliegende Frage erörtert: A. die allgemeinen Anforderungen an den fraglichen Unterricht auf Gymnasien; B. besondere Anforderungen, betreffend 1. die Lehrzweige, 2. die Unterrichtsweise, 3. die Lehrer, 4. Lehrmittel, 5. Vorgesetzte.

Die formale Bedeutung des Unterrichts findet der Verf. darin, daß die Naturkunde sehen und hören, dann beobachten und vergleichen, und endlich Gesetze abstrahiren, Dinge classificiren und systematisiren lehrt, mithin die Sinne und den Scharfsinn weckt, den Verstand ausbildet auf eine Weise wie es „das von Andern Gedachte" mittelst des Sprachunterrichts nicht vermöge. Woraus dann die „Unentbehrlichkeit derselben für jede, insbesondere aber für die gelehrte Schule" gefolgert wird.

Die Hauptpunkte der hierauf gegründeten Forderungen des Gutachtens sind:

1) Die gleiche Berechtigung (!) der Naturwissenschaften mit den sprachlichen Fächern, wenn auch mit Beschränkung dieser.

2) Die Naturwissenschaft soll vollständig gelehrt werden, in allen ihren Zweigen, und zwar in Folge:

In Klasse VI und V Zoologie, Botanik, Mineralogie, jede nur an den bekannteren und auffälligeren Arten. Einfachere Experimente der Physik und Chemie. Von Astronomie, schwerlich mehr als sich etwa an heitern Winterabenden für das jugendliche Alter begreiflich machen läßt.

In IV und III Auffassung, Benennung, Anordnung, Beschreibung und Bestimmung der schon bekannten und einiger weiteren Arten und Erscheinungen, vorbereitend für die Systematik.

In II und I Unterricht in strengwissenschaftlicher Form, aber encyklopädisch. Systematik und Genesis der Natur in Geognosie, Oryktognosie, mit Beziehung auf die Krystallographie und Chemie (diese mit Auswahl), Physiologie der Pflanzen und Thiere, die Physik vollständig auf mathematischer Grundlage; Astronomie, Anthropologie. Dazu würden wöchentlich vier Stunden Unterricht und je ein freier Nachmittag zu Excursionen für jede Klasse verlangt, welche auf Kosten der „mechanischen Einübung des Lateinsprechens, des Lateinschreibens und des Versemachens zu erübrigen" seyen.

3) Der Unterricht soll mehr demonstrirend als docirend sein, und besonders die Beobachtung und Vergleichung schärfen; auch soll die Abiturientenprüfung auf naturwissenschaftliche Kenntnisse gleiche Rücksicht nehmen wie auf humanistische, so daß jene als gesetzliche Bedingung der Reife anerkannt werden.

4) Es sollen nicht nur besondere Lehrer für diesen Unterricht (für jede



Anstalt zwei) wissenschaftlich vorgebildet, sondern künftig auch die philologischen Lehramtskandidaten in diesen Fächern geprüft werden.

5) Das Minimum der Besoldung eines solchen Lehrers soll 300 Thaler betragen; auch soll für die nöthigen Sammlungen Sorge getragen werden.

6) In die Aufsichtsbehörde soll ein oder mehrere Sachkundige für Ueberwachung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zugezogen werden.

Dies die Hauptpunkte des umfassenden und mit vieler Wärme ausgeführten Gutachtens, wie sie sich aus den Verhandlungen in der „Isis" ergaben, in welchen freilich, so interessant sie dem Leser sind, auch gar viele Ab-, oder wie Lessing zu sagen pflegt, Ausschweifungen vorkommen.

In Süddeutschland und der Schweiz, wo der hier besprochene Unterricht bereits an vielen philologischen Anstalten mehr oder weniger aufgenommen ist, wird man diese Forderungen, abgesehen von der „gleicher Berechtigung", nicht gerade übertrieben finden, wenn man auch über die formellbildende Kraft dieses Unterrichts anderer Ansicht ist, als seine neuen Vertreter in Sachsen. An dieser zweifelte ja anfangs selbst Hr. Dr. Köchly, der auch an diesen Verhandlungen sehr lebhaften Antheil genommen hat, und zum Correferenten des zweiten Gutachtens ernannt wurde, er ließ sich jedoch im Verlauf der Discussion, besonders in Folge der Erörterung der Frage durch den Vorsitzenden, Hrn. Hofrath Reichenbach, wenigstens theoretisch überzeugen. Daß übrigens die Naturwissenschaften in ihrer Art auch formell bilden und die Bildung durch Sprachen wesentlich ergänzen, wird man ebenso wenig bestreiten wollen. Nur wird dazu nicht gerade immer die geforderte Stundenzahl und noch weniger die „gleiche Berechtigung" nothwendig sein; Ref. erinnert sich, daß in Aarau, wo freilich der naturkundliche Unterricht in sehr tüchtigen Händen war, an der Gymnasialabtheilung in vier Klassen (IV—I^ma^) mit 2—3 Stunden wöchentlich in den untern, 5 St. in den beiden oberen Klassen ein nicht unbedeutendes Resultat erzielt wurde. Dabei hat er denn auch nicht bemerkt, daß durch denselben dem Eifer und Interesse der Schüler für den klassischen Sprachunterricht irgend ein Eintrag gethan wurde, wie die Gegner desselben in Sachsen meinen, deren S. 81 ff angeführte und widerlegte Einwürfe ohnehin nicht sehr erheblich sind und so zu sagen das Vorurtheil an der Stirne tragen. Die Forderung der Gleichberechtigung wird man natürlich nach dem Grundsatz verstehen müssen; wer etwas erlangen will, muß viel fordern. Wenn aber in Sachsen dieser „reelle" Gewinn für die Gymnasien durch Beschränkung oder Beseitigung des Lateinsprechens, Versemachens 2c. erzielt werden kann, so werden wir uns über diesen Tausch in Süddeutschland wiederum nicht verwundern, wo man sich über diese größtentheils in Abgang gekommenen Künste ganz leicht beruhigt hat, weil man sieht, daß gerade deßwegen unsere Schüler nicht weniger gut vorbereitet zu den Universitätsstudien kommen.

So sehr wir nun eben wünschen, daß die sächsischen Gymnasien ihren alten Ruf behaupten, ebenso sehr müssen wir auch dem wackern Streben der für eine allgemeinere Bildung der Jugend begeisterten Männer einen ersprießlichen Erfolg wünschen. An nachahmungswerthen Vorgängen fehlt es ja

auch dort nicht. Denn während die Reform in Sachsen solchen Widerstand findet, scheint man dagegen in Preußen der Aufnahme, beziehungsweise der Erweiterung des natur-wissenschaftlichen Unterrichts auf den Gymnasien weniger entgegen zu setzen, wäre es auch nur, um dem Umsichgreifen des Realschulwesens einen Damm entgegenzusetzen und die humanistische Richtung in dem höheren Schulunterricht als die vorherrschende zu erhalten, was jedenfalls auf diesem Wege leichter gelingen muß als auf dem einer starren Opposition gegen die Forderungen der Zeit. (Sch.)

---

2. Programme.

1. Programm der Realschule und des Progymnasiums, der Bürgerschule und der Volksschule zu Saalfeld. 1847.

2. Programm der Realschule im Waisenhause zu Halle. 1847.

Die Schule von Saalfeld hat unter der Direktion von Kühner in ihren Programmen so viel Tüchtiges und Treffliches geliefert, daß wir mit einem gewissen bangen Gefühl das diesjährige Programm entgegennahmen, das zum ersten male unter den Auspicien des neuen Rektors Weidemann erscheint. Desto größer war dann unsere Freude über die ausgezeichnete Abhandlung, die den Schulnachrichten vorangeht: „Lessings Stellung zur Theologie seiner Zeit.“ Dieser Aufsatz ist das zweite Stück eines früheren, uns unbekannt gebliebenen Aufsatzes, im Programm des Hildburghäuser Gymnasiums von 1842; er ist aber auch so als ein Ganzes zu betrachten, und ohne weitere Voraussetzungen vollkommen verständlich. Der Verf. verfolgt, nachdem er im Allgemeinen Lessings Standpunkt zu den theologischen Richtungen seiner Zeit bezeichnet hat, den Bildungsgang des großen Mannes von seiner Kindheit an, begleitet ihn auf die Meißner Fürstenschule, durch die akademische Laufbahn und folgt ihm auf seinem Wanderleben bis zum Jahre 1760, überall aus den verschiedenen Perioden das hervorhebeud, was seines Helden Verhältniß zum Christenthum, zur Theologie, zu den Meinungen und Vorurtheilen der Zeit ins Licht stellt. Das Material dazu liefern ihm biographische Notizen, Briefe, Schulaufsätze und die literarischen Produktionen aus den betreffenden Zeiten. Sind einerseits diese Belege aus Leben und Schrift für den Leser als unmittelbare Beweisthümer von größtem Interesse, so gewinnt andererseits die apologetische Haltung des Aufsatzes dadurch an Kraft, daß der Verf. nirgends aus dem Geleise der ruhigen Erörterung herausschreitet, sondern überall durch Einfachheit, Klarheit, Bündigkeit und Würde der Rede sich als einen Mann bewährt, der den klarsten Geist der neueren Zeit nicht allein fassen, sondern auch Andern im rechten Lichte zeigen kann. Sollten wir an dem Ausdrucke etwas tadeln, so wäre es einzig ein allzureicher Gebrauch von Fremdwörtern, was bei Laien dem Eindruck schaden möchte. Was wir als Vorzüge der Abhandlung hervorgehoben, macht sie auch geeignet ein Schulprogramm zu

zieren. Unsere Schüler mögen von dem Knaben und Jüngling Lessing lernen, daß einer nicht durch den überspannenden und schwächenden Reiz unterhaltender Lektüre, nicht durch das Naschwerk encyklopädischer Kenntnisse, sondern durch ernste, angestrengte Arbeit des Denkens und durch den unausgesetzten Umgang mit den großen Gestalten der Geschichte zum Manne wird.

Was den zweiten Theil des Programms betrifft, so ersehen wir aus der Uebersicht des Unterrichts, daß die Schule in der Vertheilung des Lehrstoffes bereits den von Kühner früher gewiesenen Weg praktisch eingeschlagen hat. In der Prima herrscht im Sommer das Englische mit sechs Stunden, im Winter muß es sich mit einer Stunde erhalten; dafür hat dann das Französische das Winterregiment in derselben Weise. Physik und Chemie sind ebenfalls auf Sommer und Winter vertheilt; nur eine dieser Wissenschaften wird zur Zeit, dann aber auch fünfstündig getrieben. Ref. ist vollkommen von der Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung überzeugt, die er selbst leider nicht hat durchführen dürfen; er hätte deßhalb gern im Programm ein Wort darüber gesehen, ob und wie die Schule bei dem neuen System ihre Rechnung finde. Unter den Lehrern in Saalfeld bedauern wir den armen Leidner, den man, wirklich auf eine unverantwortliche Weise, mit nicht weniger als 34 Stunden belastet hat.

Das Hallenser Programm behandelt ebenfalls einen literarhistorischen Gegenstand; jedoch sind beide sehr verschieden. Man möchte von den Programmen fast sagen, sie seien selbst so verschieden in ihrer Haltung, wie die Männer, von denen sie handeln, Lessing und Chamisso. Schon der Titel: „Wie Chamisso ein Deutscher wurde," hat in seiner pointirten Wendung etwas, was nach unserem Gefühl einer Abhandlung widerstrebt, so passend es auch vor einer Vossischen Partheischrift steht: Wie wurde Stolberg ein Unfreier? — In der Schrift selbst begegnen wir dann auch dem unruhigen glänzenden, geistreich zugespitzten, rhetorischen Stil der Gegenwart, der hier um so weniger befriedigen kann, da man am Ende doch merken muß, daß der Verf. (Dr. Hüser) gar nicht nachweist, wie Chamisso ein Deutscher wurde, sondern im Verfolg seines Lebens nur die Belege gibt, wie glühend der edle Mann alles Deutsche umfaßte, so daß er in der That ein besserer Deutscher war als Tausende der geborenen. So streng übrigens unser Urtheil über die Darstellung lauten mag, so gern theilen wir des Verfs. Wärme und Begeisterung und geben seiner Entwicklung des Schlemihl vollen Beifall; nur können wir uns eines gewissen ängstlichen Gefühls nicht erwehren, fürchtend, daß bei derartiger glänzender Behandlung der Geschichte die Jugend, statt vor dem Aftergeschmack der Zeit bewahrt zu werden, selbst Veranlassung und Berechtigung finden möchte, über der Form den Inhalt, über der Schale den Kern liegen zu lassen.

Oldenburg. Fr. Breier.

Ob und in wie weit die HH. Verfasser den ihnen von der allgemeinen württ. Reallehrer-Versammlung gewordenen Auftrag befriedigend ausgeführt haben und die vorliegende Chrestomathie als eine Stütze für die Hebung des Realschulwesens sich bewähre, glauben wir dem Urtheile unbefangener Sachverständiger um so ruhiger überlassen zu dürfen, als sich bereits von vielen achtbaren Seiten eine sehr günstige Stimmung für dieselbe kund gethan hat, so wie auch mit Grund zu hoffen steht, dass die Einführung des Buches in die vaterländischen Lehranstalten von dem K. Studienrath, dessen hiefür referirenden Mitglieder dem mitgetheilten Plan alle Billigung gewährten, und die Ausführung mit willkommener Berathung und wohlwollender Anerkennung unterstützten, nicht nur gestattet, sondern auch in jeder Beziehung befördert werde.

---

reiten. Der goldene Faden, welcher sich durch dasselbe hindurchzieht, ist daher kein anderer, als Weckung deutscher Gesinnung, ungeheuchelter, klarer, aus der richtigen Erkenntniß hervorgegangener Liebe zum deutschen Vaterlande, welches Gott mit so viel Schönheit geschmückt und durch ein so tüchtiges Volk, durch so viele treffliche Geister verherrlicht hat. Es zerfällt das Buch diesem seinem Zwecke gemäß in drei Hauptabtheilungen: I. deutsches Land, II. deutsches Volk, und III. deutsche Sprache; und wird, recht gebraucht, sowohl in der Schule als im Hause mit Segen gebraucht werden.

Joh. Ambr. Barth in Leipzig.

In der **Hahn**'schen Verlagsbuchhandlung in **Leipzig** ist so eben erschienen und an alle Buchhandlungen versandt:

Hebräisches Lesebuch

mit Beziehung auf Ewald's „Hebr. Sprachlehre für Anfänger"
ausgearbeitet und mit einem Wortregister versehen
von
Carl Schwarz,
Subconrector am Gymnasium in Celle.
Nebst drei Anhängen.
gr. 8. 1847. Preis 3/4 Thlr.

Ferner sind in demselben Verlage erschienen:

Ewald, Dr. G. H., Hebräische Sprachlehre für Anfänger. gr. 8. 1842. 7/12 Thlr.

Dessen ausführliches Lesebuch der hebräischen Sprache des alten Bundes. Fünfte Ausgabe. gr. 8. 1844. 2 1/2 Thlr.

Bei **Friedrich Mauke** in Jena ist erschienen und durch jede Buchhandlung des In- und Auslandes zu erhalten:

Lateinische Grammatik

für
untere und mittlere Gymnasialclassen
sowie für
höhere Bürger- und Realschulen
von
D. C. E. Putsche,
Professor am Gymnasium zu Weimar.
Dritte Auflage. gr. 8. geh. Preis 22 1/2 Ngr.

Bei F. E. C. Leuckart in Breslau ist soeben erschienen und durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen:

Uebungsbuch zum Uebersetzen

aus dem

Griechischen in das Deutsche

sowie aus dem

Deutschen in das Griechische

für die mittleren Gymnasialklassen.

Von dem Gymnasial-Director

Dr. Robert Enger.

Preis nur 12 Sgr.

Kürzlich ist in demselben Verlage erschienen:

Elementar-Grammatik

der

griechischen Sprache

von

Dr. Robert Enger,

Director des Gymnasiums zu Ostrowo.

Preis 11¼ Sgr.

Diese, dem Bedürfniß der mittleren Gymnasial-Klassen entsprechende griechische Elementargrammatik schließt sich, was das System, die Terminologie, sowie Begriffs-Bestimmung betrifft, an die Buttmann'sche Grammatik genau an, und weicht von dieser nur darin ab, daß sie nur so viel enthält, als der Schüler auf der Stufe, für die das Buch bestimmt ist, wirklich braucht. Als Anhang ist der Grammatik eine kurze Uebersicht der Formenlehre des epischen Dialekts beigegeben, weil in der Grammatik nur der attische Dialekt berücksichtigt ist.

Die äußerst niedrigen Preise werden der Einführung obiger Bücher sehr förderlich sein.

In der **Dannheimer'**schen Buchhandlung in Eßlingen ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Fluß- und Gebirgs-Wandkarte von Deutschland

und den angrenzenden Ländern.

Von **E. Winckelmann** und **P. Völter.**

Preis in sechs Blättern 3 fl. 36 kr. oder 2 Rthlr. 5 Sgr. Auf Leinwand in Mappe 5 fl. 24 kr. oder 3 Rthlr. 5 Sgr.

Ein competenter Beurtheiler nennt diese Karte im Märzheft von Mager's pädagog. Revue, 1847. „eine ganz ausgezeichnete und dabei ungemein billige Arbeit. Keine Schule, Gymnasium, Bürger-Gymnasium oder Volksschule,

sollte dieses trefflichen Lehrmittels entbehren, das auch im Studirzimmer jedes Gelehrten aufgehängt, neben den geographischen Diensten noch allerlei patriotische Dienste leistet, indem es an vieles erinnert, was der Deutsche so leicht und so oft vergißt." Dadurch, daß die Meeresgrenzen blau angelegt sind, tritt die horizontale Gliederung des Landes deutlicher hervor, die Hochebenen sind weiß gelassen, die Tiefebenen grünlich colorirt, wodurch namentlich die verticale Gliederung des Landes veranschaulicht ist.

Schnelligkeit und Neuheit der Nachrichten kein anderes gleich kommt; zweitens aber, was nicht minder beachtenswerth ist, daß sie an **Billigkeit des Preises** alle andern übertreffen.

Der Preis für 60 Bogen compressen Drucks, welche ein Volumen von mindestens 80 Bogen umfassen, ist jährlich nur $2\frac{2}{3}$ Thlr.

Alle Buchhandlungen so wie auch die preußischen Postämter nehmen Bestellungen darauf an.

Der Verleger

C. Grobe in Berlin.

Die

Literarische Zeitung

ist vom Anfang 1847 an in den Verlag der unterzeichneten Handlung übergegangen Es erscheinen wöchentlich 2 Nummern, jede zu einem Bogen im größten Quartformat zum Preise von 5 Thlr. für den Jahrgang zu welchem sie durch alle Buchhandlungen und Postanstalten bezogen werden kann. Der Bibliographisch-kritische Theil wird über die neuesten literarischen Erscheinungen des In- und Auslandes planmäßige und vollständige Nachricht geben; außerdem werden von Zeit zu Zeit Uebersichten die Fortschritte einzelner Wissenschaften in ihrer Gesammtheit beleuchten. Die ersten Nummern enthalten unter andern größeren Aufsätzen: Ueber öffentlichen Unterricht und gelehrte Schulen in Nord-Amerika. — Ueber Wilh. v. Humboldt's politische Schriften. — Des Fürsten Wallerstein bayerisches Kirchenstaatsrecht. — Ueber die Gymnasialbildung des geistlichen Standes. — Ueber die Bollandistischen Acta Sanctorum. Die neuesten illustrirten Floren Deutschlands.

Berlin im Februar.

Buch- und Kunsthandlung von **F. Schneider & Comp.**

Bei **Fr. Schultheß** in Zürich ist so eben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Uebungsstücke

zum Uebersetzen

aus dem Deutschen ins Französische,

bestehend in Erzählungen, Parabeln, Anekdoten, kleinen Schauspielen und Briefen für mittlere Classen von Gymnasien, Industrie- und Sekundarschulen bearbeitet

von

Joh. Schultheß.

Dritte, durchgesehene Auflage.

8. 45 kr. oder 15 Ngr.

Scheibert, C. G., Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin, Die Noth der geistig arbeitenden Klassen, das geistige Proletariat und unsere Schulen. (Besonderer Abdruck aus Mager's pädag. Revue Band XV. Juni 1847) gr. 8. geh. Preis 6 Ngr. oder 21 kr.

Empfehlenswerth als treffliches Lehrmittel für jeden Orgelschüler, Schullehrling und Schulseminaristen ist nun complet im Verlage der **C. H. Beck'schen** Buchhandlung in Nördlingen erschienen die

Vollständige theoretisch-praktische Generalbaß- und Harmonielehre für Musiker überhaupt, besonders aber für Orgelschüler, Schulseminaristen, Schullehrlinge und zum Selbstunterricht bearbeitet von Matthäus Zeheter, erstem Seminarlehrer und Präfekt, und Max Winkler, Chorregent und Musiklehrer am königl. Schullehrer-Seminar zu Eichstätt. 56 Druckbogen in größtem Lexicon-8., vollständig in 2 Bänden. (7 Hefte.) 3 Rthlr. 15 Ngr. oder 5 fl. 36 kr.

Schulvorsteher, welche dieses Werk einführen, erhalten bei Parthiebezügen für ihren Gebrauch bereitwilligst ein Gratis-Exemplar und beziehen überdieß auf 12 Exempl. 1 frei.

Dieses Werk umfaßt außer den Vorkenntnissen über die Töne und ihre Bezeichnungen, über die Intervalle, Skalen, und den Rhytmus ꝛc., die Lehre von den Akkorden und ihren Verbindungen, von den Bewegungen, von den regelmäßigen Fortschreitungen oder Sequenzen, von der Behandlung der chromatischen Akkorde, von dem Querstande, von den verschiedenen Modulationen, von den verzögerten und vorausgenommenen Intervallen und Akkorden, von der Begleitung der verschiedenen Skalen und dgl.; endlich enthält es auch noch die Lehre von dem Kontrapunkte im strengen und freien Style und die Imitations- und Fugenlehre.

Competente Beurtheiler haben bereits auf das Günstigste ausgesprochen, daß dieses Werk besonders durch eine gründliche, einfache und praktische Bearbeitung des Gegenstandes alles in diesem Fache bisher Erschienene übertrifft. Dasselbe dürfte sich darum als ein Lehrmittel für jeden Orgel-Schüler, insbesondere aber für Schul-Lehrlinge und Schul-Seminaristen eignen, und ist auch bereits in vier Schullehrer-Seminarien eingeführt; gewiß die beste Empfehlung für die Brauchbarkeit dieses Buches!

Im Verlage von **J. C. Mäcken** Sohn in Reutlingen sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Kennedy, Grace, sämmtliche christliche Erzählungen ꝛc. Neue elegante Ausgabe in drei Bänden. pr. compl. 3 fl. 30 kr. oder 2 Rthlr.

Diese religiösen Familien-Erzählungen, welche in England und Deutschland den ausgezeichnetsten Beifall gefunden haben, empfehlen wir in unserer trefflichen und wohlfeilen Ausgabe Allen, welche mit einer angenehmen Unterhaltung eine wahrhafte Geistes- und Herzenserquickung verbinden möchten.

Stuttgart. Im Verlag von **Ebner & Seubert** ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Steinhardt, Fr., Fünfundzwanzig Gesänge für zwei oder drei Singstimmen zum Gebrauch in Gymnasial- und Realanstalten, so wie in den obern Klassen der Elementarschulen gr. 8. 2½ Bogen. Preis 12 kr. oder 4 Sgr.

— — Turn- und Wanderlieder für zwei oder drei Singstimmen den vaterländischen Turngemeinden gewidmet. gr. 8. 2 Hefte. Preis zusammen 18 kr. oder 6 Sgr.



bearbeitet und in Stein gravirt von C. Glaser. Royal-Format 10 sgr. oder 36 kr.

Lamb, Charles, Erzählungen nach Shakespeare. Eine Vorschule dieses Dichters für die deutsche Jugend, nebst einer Lebensgeschichte Shakespeare's, von Dr. Heinrich Künzel. Supplementband zu allen deutschen Uebersetzungen Shakespeare's. gr. 8. cart. Herabgesetzter Preis. 25 sgr. oder fl. 1. 30 kr.

(Bei Einführung in Schulen bedeutend billiger).

Dasselbe, mit 4 Stahl- und 2 Holzstichen. In gepreßter Leinwand geb. 1 Thlr. 5 sgr. oder fl. 2.

Läncher, Dr., Uebersicht aller gemeinnützlichen Kenntnisse, als allgemein brauchbarer Elementar-Leitfaden zum guten Lehren, leichten Lernen und lebenslangen Behalten derselben. 12. 6 sgr. oder 24 kr.

(Bei Einführung in Schulen werden auf 25 Exemplare 3, auf 50 Exemplare 8. auf 75 Exemplare 16 und auf 100 Exemplare 25 Freiexemplare gegeben.)

Merleker, Dr. K. F., Lehrbuch der historisch-comparativen Geographie. Erstes Buch. Die Geschichte der Geographie und der geographischen Entdeckungen, in Verbindung mit den wichtigsten Momenten aus der Geschichte der Schifffahrt, der Kolonien und des Handels, von der ältesten bis auf die neueste Zeit. gr. 8. geh. 27½ sgr. oder fl. 1. 36 kr.

Desselben Werkes zweites Buch. Umrisse der mathematischen oder astronomischen Geographie. 15 sgr. oder 54 kr.

Desselben Werkes drittes Buch. Umrisse der allgemeinen physikalischen Geographie. 1 Thlr. 20 sgr. oder fl. 3.

Desselben Werkes viertes Buch. Allgemeine Länder- und Völkerkunde. Erster Theil, enthaltend: Die Continente Asien, Afrika und Australien. 1 Thlr. 25 sgr. oder fl. 3. 16 kr.

Desselben Werkes viertes Buch zweiter Theil, enthaltend: Europa und Amerika. 3 Thlr. oder fl. 5. 24 kr.

Das ganze Werk kostet im herabgesetzten Preis. 5 Thlr. od. fl. 9.

Dessen, Klio. Historisch-comparative Darstellung der allgemeinen Verhältnisse des Erdkörpers und der Geschichte des Menschengeschlechts von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart in tabellarischer Uebersicht. quer Imperial 4. 2 Thlr. oder fl. 3. 30 kr.

Niepoth, Joh. Heinr., methodisch geordnetes Lehr- und Aufgabenbuch zum Unterricht im Kopfrechnen, für Lehrer an Volksschulen. Mit 2 Tabellen in Fol. gr. 8. geb. 20 sgr. oder fl. 1. 12 kr.

Pabst, K. E., Anleitung zur practischen Rechenkunst. Zweite Auflage. 8. 15 sgr. oder 48 kr.

Pistor, Dr. **E. Th.**, kurze Geographie nach den neuesten Staatsveränderungen. Ein Elementarbuch für den Schulunterricht. 5. Auflage. 8. 5 sgr. oder 18 kr.

(Bei Einführung in Schulen werden auf 25 Expl. 3, auf 50 Expl. 8, auf 75 Expl. 16 und auf 100 Exempl. 25 Freiexpl. gegeben.

Ritsert, Fr., verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch zum Schul- und Hausgebrauch, besonders für höhere Bürger- und Töchterschulen. gr. 8. Herabgesetzter Preis 10 sgr. od. 36 kr.

Sackreuter, L., kurze Geschichte der christlichen Religion und Kirche, zum Gebrauche in Volksschulen. 8. verbesserte Auflage. 5 sgr. oder 18 kr.

(Bei Parthieen von 25 Exempl. werden 3, bei 50 Exempl. 8, bei 75 Exempl. 16 und bei 100 Exempl. 20 Freiexemplare gegeben.)

Dessen, christliche Religions- und Kirchengeschichte, dargestellt für gebildete Familien und Lehrer an Volksschulen, zur Erweckung und Bewahrung evangelischer Glaubenstreue und Glaubensfreudigkeit. 2 Bde. Zweite Auflage. gr. 8. 2 Thlr. oder fl. 3. 36 kr.

Schmitt, H. L., Abriß der Geographie, französisch und deutsch, für Schulen. 1. Bändchen, die Vorbegriffe und die allgemeine Beschreibung der 5 Welttheile enthaltend. 8. 1 Thlr. oder fl. 1. 48 kr.

Auch unter dem Titel:

Schmitt, H. L., Abrégé de Géographie, français et allemand, à l'usage de écoles. I[er] volume, contenant: les notions préliminaires et la déscription génerale des cinq parties du monde.

(Bei Einführung in Schulen und Abnahme von wenigstens 20 Expl. zugleich findet ein um ein Drittheil ermäßigter Parthiepreis statt.)

Schulzeitung, allgemeine. Begründet von Dr. E. Zimmermann. Im Vereine mit Pädagogen und Schulmännern und mit besonderer Mitwirkung des Director Dr. Vogel zu Leipzig für das höhere Bürger-, Real- und Gewerbschulwesen, fortgesetzt von dem Bruder des Gründers Dr. K. Zimmermann. 1824—1847. Preis für den halben Jahrgang 2 Thlr. 20 sgr. oder fl. 4. 30 kr.

Sell, F., Religionslehre in Liederversen. Eine systematisch geordnete Sammlung gehaltvoller Dichterstellen ꝛc. 1. Abtheilung für jüngere Schüler ꝛc. gr. 12. 10 sgr. oder 36 kr. cartonnirt. 12½ sgr. oder 45 kr.

Desselben Werkchens 2. Abtheilung für ältere Schüler, Lehrer und Prediger. gr. 12. 15 sgr. oder 54 kr. cartonnirt 17½ sgr. od. fl. 1.

(Diese Sammlung von Liederversen schließt sich an jedes Sprüchbuch an und wird in Stadtschulen damit vereint gewiß mit Nutzen gebraucht werden. Ich bewillige bei Abnahme von 25 Exempl. einer Abtheilung einen Parthiepreis von 5 sgr. oder 18 kr. pr. Exempl. der 1. Abtheilung und 7½ sgr. oder 27 kr. der 2. Abtheilung.)

Soldan, Carl, über den Einfluß der Schule auf das Leben des Volks. Kritik der Gegenwart und Vorschläge für die Zukunft vom protestantischen Gesichtspunkte aus. gr. 8. geh. 1 Thlr. 15 sgr. oder fl. 2. 42 kr.

Steinbrenner, Dr. W. L., Naturlehre in Fragen und Antworten, für wißbegierige Kinder. 3. Auflage. Mit 1 Kupfer 16. Herabgesetzter Preis. 7½ sgr. oder 24 kr.



Vogel, J., Sprüchbuch über die christliche Glaubens- und Sittenlehre in Bibelsprüchen mit beigefügten Lehrsätzen und einzelnen Fragen. Zum Gebrauche in Schulen. 2. Auflage. Im Anhange: 1) Schicksale der Lehre Jesu. 2) Vortheile der Reformation für Protestanten. 3) Unterscheidungslehren der christlichen Religionsparteien und Secten. 4) Entstehung und Benennung der in der christlichen Kirche eingeführten religiösen Gebräuche und Feste. 5) Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. 6) Schulgebete. 8. 15 sgr. oder 54 kr.

(Bei Einführung in Schulen und Abnahme von wenigstens 25 Expl. ist der Preis 7½ sgr. oder 24 kr.)

Dessen, kleines Sprüchbuch oder christliche Glaubens- und Sittenlehre in Bibelsprüchen; nebst einem Verzeichnisse aller Bücher des alten und neuen Testaments und einigen Schulgebeten. Zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen. (Ein Auszug aus dem größeren.) gr. 12. 7½ sgr. oder 24 kr.

(Parthiepreis bei wenigstens 25 Exemplaren 5 sgr. oder 18 kr.)

Wagner, Dr. C., poetische Geschichte der Deutschen. Vorzüglich für den Unterricht in der deutschen Sprache und Geschichte herausgegeben. Dritte verm. Auflage. 1 Thlr. 5 sgr. oder fl. 2. 6 kr.

(Bei Abnahme von 25 Expl. zugleich findet ein um ⅓ herabgesetzter Parthiepreis statt. Geb. 2½ sgr. oder 8 kr. mehr.)

Dasselbe Werk mit 10 bildlichen Darstellungen geziert. Elegant cartonnirt. 1 Thlr. 20 sgr. oder fl. 3.

Wandkarte von der Provinz Starkenburg und Rheinhessen. Nach der neuesten innern Eintheilung. Neue Ausgabe. Royal Format. 7½ sgr. oder 27 kr.

Wandkarte von der Provinz Oberhessen nach der neuesten innern Eintheilung. Neue Ausgabe. Royal-Format. 7½ sgr. oder 27 kr.

Weicker, C. L., kalligraphische Wandfibel der Currentschrift in methodischer Stufenfolge, zum Gebrauch in Schulen, besonders in Elementarklassen. In 20 Tafeln mit 5 Zoll hoher Schrift. 1 Thlr. oder fl. 1. 45 kr.

Dessen, kalligraphische Wandfibel der lateinischen (englischen) Schrift in methodischer Stufenfolge für Volksschulen. In 12 Tafeln in gr. Median-Format. Nebst einer Anleitung zum zweckmässigen Gebrauche derselben in 8. 22½ sgr. oder fl. 1. 20 kr.

Wissenswertheste, das, aus den Schicksalen der Lehre Jesu, aus den Unterscheidungslehren der christlichen Religionspartheien und aus der Entstehung und Benennung der in der christlichen Kirche eingeführten Gebräuche und Feste, als Zugabe zu jedem christlichen Catechismus und Religionslehrbuch für Stadt- und Landschulen. gr. 12. 3½ sgr. oder 12 kr.

(Bei Einführung in Schulen und Abnahme von wenigstens 25 Expl. zugleich 2 sgr. oder 6 kr.)

Anzeige.

Pädagogische Monatsschrift

herausgegeben

von

F. Löw, Seminarlehrer in Magdeburg

und

F. Körner, Collegen an der Realschule in Halle.

Die pädagogische Monatsschrift ist bestimmt, mit Neujahr 1847 an die Stelle der bis jetzt von Herrn Director Looff in Gotha herausgegebenen pädagogischen Literaturzeitung zu treten. Obgleich wir uns nun der fortgesetzten Mitwirkung des Herrn Director Looff zu erfreuen haben, so wird doch die Zeitschrift innerlich und äußerlich eine Umgestaltung erfahren, die es nöthig macht, daß sich die Redaction über ihre Absichten und Grundsätze ausspricht.

Wir leben in einer Zeit, welcher die doppelte Aufgabe gestellt ist, theils sich die Bedeutung und den Zusammenhang der Lebensformen und Lebenskreise zum Bewußtsein zu bringen, welche bisher die Träger des geistigen Lebens und seiner fortschreitenden Cultur gewesen sind, theils in diese Lebensformen und Lebenskreise hinein die frische Strömung der geistigen Bewegung der Gegenwart zu leiten, damit in ihnen nicht eine bereits überwundene Culturstufe sich spukhaft eigensinnig festsetze und Institutionen, welche die Menschheit auf ihrer unendlichen Bahn vorwärts zu treiben bestimmt sind, den Geist binden, den sie frei machen sollen. Mit einem Worte: die Aufgabe unserer Zeit ist eine kritische und eine reformatorische.

Diese doppelte Aufgabe an dem großen geistigen Factor, welchen wir die Schule nennen, lösen zu helfen, ist das Ziel, welches sich jedes pädagogische Journal zu stecken hat.

Die **Kritik** hat es damit zu thun, zu begreifen und begreiflich zu machen, welches das wahre Wesen, der unwandelbare Begriff, die ewige Bestimmung der Schule ist. Das hat sie aber nicht zu begreifen aus alten Pergamenten und Stiftungsurkunden, sondern aus dem Wesen und der Geschichte des geistigen Lebens, denn die Schule ist nichts an einem bestimmten Orte und zu einer bestimmten Zeit Gemachtes, sondern etwas mit der geistigen Schöpfung der Menschheit ursprünglich Gegebenes, sie ist das nothwendige organische Triebwerk der geistigen Continuität des Menschengeschlechts.

Ist sie aber das, so muß ihre **Form** eine ewig **wandelbare** sein, weil sie sich dem Geiste auf jeder seiner Entwickelungsstufen anpassen muß, wenn die Schule anders ihrer Idee entsprechen soll.

Hier tritt also die reformatorische Aufgabe aller Pädagogen ein, welche das Wesen des Geistes, die Idee der Schule, und — was die Hauptsache ist — den Geist der Zeit begriffen haben.

Mit diesen wenigen so einleuchtenden Gedanken ist zugleich die Aufgabe einer pädagogischen Zeitschrift nach allen Dimensionen bestimmt.

Die Schule ist ein organisches **Ganzes**. Deshalb können wir nicht willkürlich einen Theil derselben aus unserer Monatsschrift ausschließen, ja wir müssen selbst Manches in den Kreis unserer Mittheilungen ziehen, was ein gedankenloser Sprachgebrauch nicht zu dem Begriffe der Schule rechnet. Der Geist kann sich ja täglich neue Formen schaffen, die in dem bisherigen äußerlichen Schul-Organismus gar nicht hinein passen, aber doch mit dazu dienen, die Idee der Schule zu verwirklichen, also auch ihrem Wesen nach integrirende Theile der Schule sind, die wir oben charakterisirt haben.

Die Schule ist aber auch wieder ein **Theil** eines Gesammtorganismus. Wer also die Schule allseitig betrachten will, der muß ebensowohl bereit sein, ihre Stellung zu dem gesammten Volks- und Culturleben in's Auge zu fassen, als Gegentheils wieder in die Besonderheiten ihrer Gliederung und ihrer verschiedenen organischen Bewegungen hineinzublicken. Diesen doppelten Gesichtspunkt festhaltend soll eine pädagogische Zeitschrift ebensowohl dem momentansten Bedürfnisse des Lehrstandes dienen, als denselben zur klaren Einsicht in seine Weltstellung führen, und die gesammten Factoren des Volks- und Culturlebens für die Schule interessiren und ausbeuten. Und sie würde ihre Bestimmung gleichmäßig verfehlen, wenn sie, die allgemeinen Standpunkte vermeidend, nur dem kleinen Scheidemünzverkehre der Schule diente; oder wenn sie sich auf die Höhe einer

abstracten Allgemeinheit steifte, aber die von dieser Allgemeinheit umfaßten practischen Fragen unbeantwortet ließe.

So sehen wir unsere Aufgabe an. Lösen können wir sie nur durch die Zusammenwirkung gleichgesinnter, der gesunden Strömung des geistigen Lebens unbefangen hingegebener Pädagogen. An diese also ergeht unsere Aufforderung, daß sie, wenn ihnen das von uns aufgeworfene Panier zusagt, sich mit uns in dem Bestreben vereinigen, die Schule durch die Zusammenwirkung der ihr in so reichem Maße zu Gebote stehenden geistigen Kräfte zum immer klareren Bewußtsein und zur immer vollkommneren Verwirklichung ihrer eigenen Idee zu bringen.

Indem wir diese Aufforderung aussprechen, kommt uns der Name manches tüchtigen Pädagogen und Schulfreundes fast unwillkürlich in die Feder; wir enthalten uns jedoch jeder besonderen Aufforderung, weil wir es für ehrenvoller halten, durch Thaten Genossen zu werben, als durch Worte, und daher wünschen, daß die ersten Hefte unserer pädagogischen Monatsschrift einen solchen Eindruck machen mögen, der tüchtige Mitarbeiter bestimmt, auch ohne besondere Aufforderung sich uns anzuschließen.

Auch unter der Voraussetzung solcher Unterstützung ist unsere Aufgabe, das wissen wir, keine leichte. Wir müssen pflichtmäßig dafür sorgen, daß kein Theil des großen Schulgebietes in unserm Blatte unvertreten bleibe, keine bedeutsame pädagogische Richtung der Zeit ausgeschlossen werde, wir müssen darauf sehen, daß Alles, was wir aufnehmen, nur der Sache, nicht einer Person oder Clique diene, wir müssen darauf halten, daß jede specielle Mittheilung eine solche Beziehung zu dem Allgemeinen behalte, durch welche sie auch für die nicht an der speciellen Frage betheiligten Leser Bedeutung erhält.

Statistische Schulnotizen, Personalien, Beschreibungen von Schulfeierlichkeiten u. s. w. schließen wir vorläufig gänzlich aus, auch auf Recensionen des gewöhnlichen Styles gedenken wir uns nicht einzulassen. Dagegen werden wir den bedeutsameren Erscheinungen der pädagogischen Literatur solche Besprechungen widmen, durch welche dieselben vollständig charakterisirt werden.

Verlagshandlungen und Verfasser also, welche uns Bücher zur Beurtheilung einschicken, müssen es unserem Ermessen überlassen, ob wir derselben in ausführlichen Charakteristiken, in kurzen Anzeigen,

oder in übersichtlicher Zusammenstellung mit andern Werken gedenken wollen.

Briefe und Zusendungen erbitten wir uns entweder mit der Post franco, oder auf buchhändlerischem Wege (durch Vermittelung der Verlagshandlung von Laue in Aschersleben) unter der Adresse des Seminarlehrers Löw in Magdeburg, mit welchem auch die Verabredungen über die Honorirung der Beiträge zu nehmen sind.

Die „pädagogische Monatsschrift“ wird in Monatsheften zu 4 — 6 Bogen (Papier, Format und Druck wie gegenwärtiger Prospect) erscheinen und wird der Bogen ungefähr zu 1 Sgr. 3 Pf. berechnet werden. Subscription oder Verbindlichmachung auf unsere Hefte findet nicht Statt, sondern jedes Heft wird einzeln verkauft. Wir haben diese Form der Herausgabe gewählt, weil wir so je nach dem Umfange des Materials, das uns eingeht, den Umfang unserer Mittheilungen einrichten können, ohne Interessantes dem Leser zu lange vorzuenthalten, ohne aber auch bei Mangel an Material unsere Zuflucht zu leidigen Lückenbüßern nehmen zu müssen. Außerdem sind wir auch der Meinung, auf diesem Wege der großen Zahl der Volksschullehrer nützlicher werden zu können, indem wir, soweit es thunlich, einzelne Hefte dem Interesse derselben vorzugsweise widmen, durch deren Anschaffung sich dann dieselben ohne zu bedeutenden Aufwand unser Unternehmen zu Nutze machen können.

So wäre denn also der Sprechsaal aufgebaut. Wer Lust hat, mit zu reden und zu rathen, oder Rede und Rath zu vernehmen, der trete ein, rede, frage an, höre zu. Wir versprechen, das Recht des Hauses gegen Jedermann kräftig zu wahren.

F. Löw. F. Körner.

Bestellungen auf das 1. Heft der „pädagogischen Monatsschrift“, welches im Januar 1847 zum Preise von 7½ Sgr. ausgegeben wird, nehmen alle Buchhandlungen und Postämter an, und liefern solches ohne Preiserhöhung.

Eduard Laue in Aschersleben,
Verleger.

Druck von Albert Falckenberg u. Comp. in Magdeburg.

Wiesbaden. PROSPECTUS. *April* 1847.

Leitfaden
für den
wissenschaftlichen Unterricht
in
der Chemie.

Für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterrichte
von
Dr. W. Casselmann,
Lehrer der Chemie am Realgymnasium zu Wiesbaden.

Erster Cursus.
Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten.

Preis: 1 fl. 12 Kr. Rheinl. = 20 Ngr.

Verlag von C. W. Kreidel in Wiesbaden.
Druck und Papier von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Einer der wichtigsten Theile des wissenschaftlichen Unterrichts in der Chemie auf Schulen, welche eine gleichmäßige Ausbildung aller geistigen Fähigkeiten bezwecken, ist die Methodik der chemischen Naturforschung; sie ist derjenige Theil desselben, durch dessen geeignete Beachtung er, — abgesehen von seinem wissenschaftlich-materiellen Nutzen, — als formelles Bildungsmittel dem mathematischen und linguistischen Unterricht ebenbürtig gemacht wird.

Der Chemiker ermittelt durch Experimente und Beobachtungen die Eigenschaften der ihn umgebenden Körper nach möglichst vielen Seiten und gründet auf deren Kenntniß, durch dieselbe geistige Thätigkeit, wie der Mathematiker auf einige wenige Grundbegriffe von Zahl und Raum, eine Reihe von Schlüssen, deren Inbegriff die eigentliche Wissenschaft der Chemie ausmacht.

Einzelne aus dieser Schlußreihe herausgenommene Sätze enthalten Wahrheiten, welche häufig den Weg zeigen können, um die Befriedigung der Lebensbedürfnisse am schnellsten und bequemsten zu erreichen.

Ebenso wenig aber wie der mathematische Unterricht auf Schulen eigentlich

den Zweck hat, die Schüler mit dem Gebrauche des Zirkels und Lineals vertraut zu machen, oder ihnen das Quadratwurzelausziehen, das Ausmessen von Feldern, das Berechnen von Planetenbahnen rc. zu lehren, ebenso wenig will der wissenschaftliche Unterricht in der Chemie den Schülern die Kenntniß der Experimente vermitteln, oder ihnen ein Register der Eigenschaften der verschiedensten Körper einprägen, oder endlich gar sie zur praktischen Anwendung der Naturgesetze in Gewerben und Industrie einschulen.

Diese Zwecke, an und für sich gewiß für manchen Einzelnen von großer Wichtigkeit, liegt den Fachschulen ob, in ihrem ganzen Umfange zu verfolgen; für Unterrichtsanstalten, wie sie am Eingange näher bezeichnet worden sind, haben sie nur in sehr bestimmter Beschränkung Bedeutung, nämlich nur in so fern, als sie das Material liefern, an denen das System von Naturgesetzen aufgebaut wird.

Durch dieses Aufbauen selbst, indem sie es vor den Augen des Schülers vornimmt und ihn selbstthätig dabei beschäftigt, übt die Chemie nicht allein, wie viele andere Wissenschaften, Urtheilskraft und Scharfsinn desselben, bildet und nährt sie in ihrer weitesten Verzweigung nicht nur seine Phantasie und sein Gemüth; — sondern, und das vermögen außer ihr nur noch Physik und die andern physiologischen Naturwissenschaften, — lehrt sie ihn auch, welchen eigenthümlichen Weg er einschlagen muß, um, sei es im Zusammenhange, sei es zur Beantwortung einzelner Fragen, wie sie einem Jeden aufstoßen, das Leben der körperlichen Natur zu erforschen und die Grenzen zu übersehen, innerhalb deren die so gewonnene Erkenntniß unumstößlich und wahr ist, oder nur hypothetische Gültigkeit hat.

In frühern Jahrhunderten hat man auch chemische Experimente und Beobachtungen angestellt, und manche dadurch gewonnene Resultate in der Industrie und den Gewerben nutzbar gemacht; allein die damaligen Chemiker, die Alchemisten, hatten allen Grund, die Art und Weise ihrer Forschungen zu verheimlichen. Deswegen konnte die Methode der Naturforschung kein Gemeingut der wissenschaftlich Gebildeten werden, ein Umstand, der mit dazu beigetragen, die Grundpfeiler eines gewissen allgemeinen Aberglaubens in Allem, was natürliche Vorgänge betrifft, so lange unerschüttert zu lassen.

Jetzt wird dagegen auf Universitäten wie auf Schulen beim wissenschaftlichen Unterrichte in der Chemie ihrer Methodik eine vorherrschende Aufmerksamkeit gewidmet.

Aus diesem Gesichtspunkte schien der Versuch, auch ein Lehrbuch für Schulen zu bearbeiten, welches hauptsächlich die Methodik berücksichtigt, dem Verfasser keine vielleicht ganz undankbare Mühe, — ein Lehrbuch, welches demzufolge als Hauptziel erstrebt, jeden einzelnen Lehrsatz, beziehe er sich nun auf das Verhalten eines einzelnen oder einer Gruppe von Körpern, als eine Schlußfolgerung aus **vorher beschriebenen Experimenten** hinzustellen.

Der Verfasser hält ein nach einem solchen Principe bearbeitetes Lehrbuch in den Händen der Schüler, zum Behufe häuslicher Repetition, für durchaus nothwendig, wenn diese nicht den Hauptvortheil des chemischen Unterrichts verlieren

sollen. Ein Lehrbuch, welches blos die Naturgesetze als Resultate hinstellt, ist nicht zweckentsprechend. Denn wollte auch der Lehrer das System der Naturgesetze im mündlichen Unterricht heuristisch entwickeln, so würde der größte Theil der Schüler, deren Fassungskraft gleichzeitig von so vielen andern heterogenen Dingen in Anspruch genommen ist, nicht einmal von einer Stunde zur andern ein lebendiges Bild dieser Entwicklung aufzubewahren im Stande sein, geschweige denn für spätere Wiederholungen die geeignete Unterstützung finden.

Bei der Anordnung der Experimente ging der Verfasser von den in der Natur vorkommenden Körpern aus und zeigte, wie man durch deren Zerlegung zu den Elementen gelangt, während er, um einen systematischen Gang möglichst streng einzuhalten, die Auswahl der Experimente so zu treffen strebte, daß er die Anwendung einer bestimmten Substanz nicht eher zu erwähnen brauchte, bis er glauben konnte, der Schüler habe durch das Vorangegangene ein klares Bild von denjenigen Eigenschaften der Substanz erhalten, auf denen die Anwendung beruht, — ein Bild, welches eine bloße vorgreifende Erklärung in der Regel nicht zu liefern im Stande ist. Letzteres Princip läßt sich leicht durchführen, sobald dem Ganzen die Eintheilung in mehrere Lehrcurse gegeben wird, welche ohnedies durch andere pädagogische Gründe so unbedingt verlangt wird, daß eine Rechtfertigung derselben hier nicht weiter gegeben zu werden braucht.

Der **vorliegende Anfangscursus** soll, was das Material anbelangt, nach des Verfassers Plane sich auf die ersten Grundlagen aus dem ganzen Gebiete der anorganischen und organischen Chemie beschränken, die allgemeinsten chemischen Begriffe und Gesetze in der Lehre von den Metalloiden entwickeln, die Metalle nur kurz, hauptsächlich in ihrem Verhalten zum Sauerstoff charakterisiren, und endlich mit den wesentlichsten Bestandtheilen und Zersetzungsprodukten der Thier- und Pflanzenkörper bekannt machen.

Den weitern Ausbau des Ganzen, namentlich derjenigen Theile, welche sich ohne ein Vorgreifen im systematischen Gange nicht abhandeln ließen, theilte der Verfasser einem zweiten Cursus zu; so z. B. die Lehre von den Mischungsgewichten und Allem, was mit ihr zusammenhängt, wie atomistische Constitution rc. Diese kann nur derjenige vollständig auffassen, welcher schon eine hinreichend sichere Vorstellung von einer ziemlichen Anzahl chemischer Verbindungs- und Zersetzungsprocesse, d. h. wer schon diejenigen Kenntnisse besitzt, welche dieser erste Cursus vermitteln soll. In dem zweiten Cursus wird sie natürlich, als die wichtigste allgemeine Lehre im ganzen Gebiete der Wissenschaft, die umfassendste Abhandlung erfordern.

Freilich, weil in der Regel systematische Erklärungen vieler sehr wichtiger chemischer Processe auf die atomistische Constitution der dabei betheiligten oder entstehenden Substanzen gegründet werden, könnte es auf den ersten Blick äußerst schwierig erscheinen, diese Erklärung auf irgend eine andere Weise so aufzustellen, daß sie auch ein Anfänger versteht. In einzelnen dieser Fälle scheint das allerdings nicht abgeleugnet werden zu können, z. B. bei der Oxydation der

Halogene, bei der Theorie der Ammoniumoxydsalze rc., allein diese werden nach des Verfassers Ansicht ohnedies besser für einen folgenden Cursus aufgespart. In allen Fällen dagegen, welche dem Verfasser zu wichtig schienen, als daß sie nicht schon im ersten Cursus hätten erwähnt werden müssen, z. B. bei den Oxydationsstufen des Stickstoffs, bei der Zersetzung des Zuckers in Alkohol und Kohlensäure, bei der Aether- und Essigsäurebildung läßt sich die Erklärung der Vorgänge auch mit Vernachlässigung der atomistischen Constitution für das Verständniß der ungeübtesten Anfänger hinreichend deutlich geben.

Ob es dem Verfasser gelungen ist, den ausgesprochenen Grundsätzen gemäß die Bearbeitung des Leitfadens durchzuführen, erwartet er durch das Urtheil sachkundiger Männer zu erfahren.

Wiesbaden, Ostern 1847.

Dr. W. Casselmann.

Der Verleger hat dem Vorstehenden nur beizufügen, daß der zweite Cursus, mit welchem das Werkchen geschlossen ist, jedenfalls so zeitig erscheinen wird, um denselben beim Unterricht im Anschluß an den ersten Cursus benutzen zu können.

Der Preis des ersten Cursus ist 1 fl. 12 Kr. Rheinl. = 20 Ngr; — der des zweiten läßt sich noch nicht genau bestimmen, doch wird er verhältnißmäßig ebenso billig berechnet werden, wie der des vorliegenden ersten Cursus.

Wiesbaden, im April 1847.

Christian Wilhelm Kreidel.

In der A. Wagner'schen Buchhandlung in Stuttgart ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Decker, J. G., (Lehrer am k. Waisenhaus in Stuttgart) Lehrbuch des Kopf- und Zifferrechnens für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen. Nach stufenmäßigen Uebungen geordnet. Erster Theil. 28 Bogen in gr. 8. Preis geh. fl. 1. 36 kr.

Dieses neue Buch eines alten Praktikers verdient die Beachtung aller Lehrer an den obengenannten Schulen. Es geht von dem Grundsatze aus, die Schüler rechnend denken, und denkend rechnen zu lehren. — Mit der Verbindung des Kopf- und Zifferrechnens gibt es etwas Neues. Beides kann jedoch nach der Anlage des Buchs auch getrennt betrieben werden.

Bei J. P. Diehl in Darmstadt ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu haben:

Das Vaterland.

Ein Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschule.

Von

Dr. **W. J. G. Curtmann,**

Director des Schullehrer-Seminars zu Friedberg.

26 Bogen groß Octav. 12 ggr. 15 Sgr. 54 kr.

Parthiepreis: 24 Exemplare Rthl. 10. oder 17 fl. 30 kr. und 1 Frei-Exemplar für den Lehrer.

Das gegenwärtige Lesebuch ist das Produkt vielfachen pädagogischen Nachdenkens, Versuchens und Verhandelns mit anderen Sachkennern. Es ist dadurch zu einem Lese- und Lehrbuche zugleich geworden, aber freilich nicht nach der alten Methode. Das stylistische und das reale Element sind die vorherrschenden und in den Selbstarbeiten des Verfassers vereinigt. Dabei ist auf pädagogische Ausbildung, auf eine höhere Selbständigkeit der Lehrer gerechnet; der Verfasser hat nicht an blinde Lesemeister der alten Schule gedacht und hofft sich in seinen Erwartungen von der jüngeren Generation nicht betrogen zu haben. Den auch sonst ausgesprochenen Grundsatz: „Sind Schwierigkeiten zu überwinden, so gebührt dem Schriftsteller der größere Theil, der kleinere dem Lehrer, der allerkleinste den Schülern" hat der Verfasser auch in diesem Buche durchzuführen gesucht. Eine Anleitung zum Gebrauche gewährt die neue Auflage der Erziehungslehre desselben Verfassers, vielleicht wird eine ausführlichere Darlegung folgen.

Im Verlage der **Gebauer**'schen Buchhandlung in Halle erschien:

S. F. A. Reuscher,

Abriß der Elementar-Geographie.

Zum Gebrauche für die mittleren Klassen der Gymnasien und für höhere Bürgerschulen.

Zweite, berichtigte und verbesserte Auflage. 1847. Preis 28 Ngr.

In der Decker'schen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei in Berlin ist so eben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Neuer Brandenburgischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen von Pred. F. C. Wilmsen, Des Brandenburgischen Kinderfreundes von F. P. Wilmsen 23ste völlig umgearbeitete oder erste Stereotyp-Ausgabe. 20 Bogen. 8. Preis 6 Sgr.

Der gegenwärtige Stand des Unterrichts in der Volksschule hatte eine durchgreifende Umarbeitung jenes einst weitverbreiteten Schulbuches durchaus nothwendig gemacht. Es ist dem Verfasser dabei besonders darauf angekommen, den Lesestoff anschaulich und lebendig vorzutragen. Zu dem Ende hat er die Dinge entweder selbst reden lassen oder ihnen das Kleid des Gesprächs, der Dichtung, der Erzählung ꝛc. gegeben. Bei dem Stoff, den die Geschichte, Geographie, Naturgeschichte — kurz, die sogenannten Realien — geliefert haben, ist er überall das Nützliche mit dem Interessanten zu verbinden bemüht gewesen. Die Religion ist nicht in der gewöhnlichen didaktischen Form, sondern in dem Gewande des Lebens und der Geschichte, nämlich in Gebeten, einzelnen Erzählungen aus der Bibel und der Kirchengeschichte, einer Uebersicht und Belehrung über die religiösen Parteien und Vereine, vorzutragen versucht worden. Hierbei ist jedoch alles Urtheil vermieden, vielmehr nur möglich zu machen gesucht worden, sich ein solches, nach Vermögen, selbst zu bilden. Bei den Gedichten, Fabeln, Erzählungen u. s. w. ist das immer wiederkehrende Alte durch Neueres meistentheils ersetzt worden. Ein Anhang, als Kompendium für die Lehrer bestimmt, aber auch für die Kinder brauchbar, die Geschichte, Geographie, Naturgeschichte ꝛc., so wie Lieder nach bekannter Melodie und zum Singen geeignet, enthaltend, wird später erscheinen.

In demselben Verlage sind früher erschienen:

Wilmsen, F. P., Die biblische Geschichte des A. u. N. Testaments für Bürgerschulen. 3te Aufl. 21 Bogen. 8. Preis 6 Sgr.

Der Bibelfreund, oder Sammlung biblischer Sprüche und geistlicher Lieder, nebst einigen Schulgebeten und der Leidensgeschichte Jesu. 10 Bogen. 8. Preis 3 Sgr.

Im Verlage der **Hahn**'schen Hofbuchhandlung in Hannover sind jetzt vollständig wieder erschienen:

Ciceronis orationes selectae.

Mit historischen, kritischen und erklärenden Anmerkungen von A. Möbius, für den Schulgebrauch neu bearbeitet von G. Chr. Crusius. In 6 Heften. Vierte vielfach berichtigte Auflage. gr. 8. geh. 2 Thlr.

Jedes der erschienenen 6 Hefte ist auch einzeln à 1/3 Thlr. zu haben und enthalten solche: I. *Oratio pro T. Roscio Amerino* und *pro A. L. Archia poeta.* — II. *Orationes in L. Catilinam IV.* — III. *Oratio pro lege Manilia* und *pro Q. Ligario.* — IV. *Oratio pro rege Dejotaro, pro M. Marcello* und *post reditum in senatu.* — V. *Oratio pro L. Murena.* — VI. *Oratio pro T. Annio Milone.* —

Empfehlenswerthe Werke für Schulen und Gymnasien.

Bei Hermann Fritzsche in Leipzig erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Choix du théâtre francais. Contenant: l'Avare par Molière, le Cid par Corneille, le bourgeois gentilhomme par Molière, Phèdre par Racine. 8. Cart. 20 Ngr. — 1 fl. 12 kr. rh.
(Einzeln jedes Stück brosch. Schreibp $7\frac{1}{2}$ Ngr. — 27 kr. rh.)

Eberhard, G. A., Lehr- und Lesebuch für Kinder aller Stände. 4te Ausgabe. gr. 8. Geb. 10 Ngr. — 36 kr. rh.

Fabeln, 98, nach Aesop in deutscher, franz. und engl. Sprache. Ausgabe ohne Kupfer als Uebersetzungsbuch. 4. Cart. 25 Ngr. oder 1 fl. 30 kr. rh.

Fritzsche, Dr. **R. W.,** Geschichte Rom's bis auf Octavian's Alleinherrschaft, zum Uebersetzen für Anfänger im Lateinischen, so wie zur Benutzung in den geschichtl. Lehrstunden. Nebst Wörterbuch. 8. Brosch. 15 Ngr. — 54 kr. rh.

— — Uebersicht der allgem. Geschichte für die untern Klassen der Gymnasien. 8. Schreibp. Steif brosch. 5 Ngr. oder 18 kr. rh.

Handwörterbuch der deutschen Sprache. Mit den vorzüglichsten Fremdwörtern. 2 starke Bände in gr. 12. Wohlfeile Schul-Ausgabe. 1 Rthl. — 1 fl. 48 kr. rh.

Kind, Dr. **Theod.,** neugriech. Aethologie. Original und Uebersetzung. 1 Bändchen. gr. 12. Brosch. 1 Rthl. — 1. fl. 48 kr. rh.

Opfer der Andacht in auserwählten Gesängen. (Zunächst für die reife Jugend bestimmt). Mit Titelkupfer und Titelvignette. kl. 8. Schön cart. 10 Ngr. — 36 kr. rh.

Phaedri, fabularum Aesopiarum libri V. Mit grammat. u. erklär. Anmerkungen von Ramshorn. 2te Ausgabe. gr. 8. Brosch. 1 Rthl. — 1 fl. 48 kr. rh.

Teutona. Eine nach bestimmten Abschnitten geordnete Auswahl vorzügl. Gedanken aus den besten original-deutschen Schriften. Herausgegeben von M. Frebau u. G. Salberg. 3te Auflage. 4 Bände. Mit Titelkupfern. 8. Elegant geb. $2\frac{1}{2}$ Rthl. — fl. 4. 30 kr. rh.

Erster Unterricht in der franz. Sprache. 3te vermehrte und gänzlich umgearbeitete, mit kurzer und deutlicher Anweisung zur richtigen Aussprache versehene Auflage des Abécédaire français par G. A. Eberhard. 8. Geb. $7\frac{1}{2}$ Ngr. — 27 kr. rh.

Schlosser, Schreiner, Mechaniker, Flaschner, Glaser, Gypser, Lackirer, Steinhauer, Zimmerleute, Zimmermaler, sowie Dreher, Kupferschmiede, Küfer, Maurer, Pflästerer, Schmiede, Wagner rc. Rath und Belehrung für die meisten Fälle, die in ihrem Berufsleben irgend vorkommen, darin finden werden.

Um die Reichhaltigkeit des Inhalts nachzuweisen, geben wir hier nur einen Theil des Registers.

Flächenberechnung: Rechteck, Quadrat, Dreieck, Raute, längliche Raute, Trapez, Trapezoid, Vieleck, Kreis, Kreisfläche, Durchmesser und Radius.

Körperberechnung: Würfel, Prisma, Cylinder, das gewöhnliche und Ovalfaß, Kegel, abgekürzter Kegel, Kugel.

Anleitung zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln nebst passenden Aufgaben.

Für die Herren Lehrer an Sonntags- und Sonntags-Gewerbschulen wird die Bemerkung genügen, daß Herr Ober-Studienrath Kapff das Werkchen mit einem empfehlenden Vorwort begleitet und dessen Einführung in den genannten Schulen als seinen besondern Wunsch ausgesprochen hat.

Auch mehrere der Herren Ober-Zunftmeister haben nach Einsichtnahme des Werkchens dasselbe seinem Zwecke entsprechend und für die im gewerblichen Leben vorkommenden Rechnungen ganz brauchbar befunden, weßhalb sie diese Schrift der Empfehlung würdig finden.

Homer's Ilias, in Herametern übersetzt von Hermann Monjé. Preis Rthlr. 1. 5 Ngr. oder fl. 2.

Herr M. hat sich in der Vorrede die Aufgabe gestellt, „die kindliche Einfachheit Homers auch für ungelehrte Leser treu nachzuahmen, und alles fremdartige, wozu auch jedes unverdeckte Geltendmachen des wissenschaftlichen Apparates gehören würde, sorgfältig zu vermeiden". Er glaubt diesem seinem Streben ohnerachtet, könne es „den Reinertrag der gelehrten Forschung wissenschaftlich benützen". Als Leser seiner Uebersetzung hat sich Herr M. zunächst Solche gedacht, „die auch ohne tiefere Kenntniß der griechischen Sprache das Bedürfniß fühlen, Geist und Gemüth an den edelsten Dichtungen des Hellenischen Alterthums zu erquicken, allgemein Gebildete beider Geschlechter, besonders auch die reifere Jugend, deren Unterrichtsgang bei dem immer stärkeren Hervortreten moderner Bildungselemente die Erlernung des Griechischen entweder ganz ausschließt, oder nur in unzureichendem Maße zuläßt." Aber nicht blos diese allein, sondern auch die Männer der Wissenschaft werden den Grundsatz zu würdigen wissen, welcher Herrn M. leitete: „daß der Uebersetzer nicht geringere Verpflichtungen gegen die Muttersprache hat, als gegen die Sprache des Originals."

In wie weit Herr M. diese seine Aufgabe gelöst hat, bleibt der Kritik überlassen, die im Allgemeinen auf diese neue Uebersetzung, als auf eine bedeutungsvolle Erscheinung aufmerksam gemacht hat. Wir gedenken im Vorübergehen der ehrenwerthen Urtheile des Herrn Dr. Wettin und Friedrich Zimmermann und entnehmen schließlich als Beilage für diese Anzeige aus dem „Archiv für den Unterricht im Deutschen rc. 2ter Jahrgang 1s Heft; Düsseldorf 1844, S. 132 ff." eine Besprechung die von dem geistreichen Erklärer Schillers, H. Viehhoff, unterzeichnet ist.

„Ich halte dafür, daß in keinem poetischen Erzeugnisse deutscher Zunge, „weder in einer Originaldichtung noch einer Uebersetzung, der Herameter in „so vollendeter Gestalt aufgetreten ist, wie in der hoffentlich bald erscheinenden „Uebersetzung der Ilias von Hermann Monjé. Nirgends vereinigt dieser „Vers so sehr Anmuth und Gefälligkeit mit Würde und gemessenem Gange; „nirgends erscheint er so sehr im Einklang mit dem Genius unserer Sprache; „nirgends befriedigt er in gleichem Maße das an accentuirende Rhythmen ge„wöhnte Ohr des nicht klassisch Gebildeten und das mit dem antiken Versgang „vertraute Ohr des Gelehrten. Dazu kommt eine größere Naivetät, Einfachheit „und Leichtigkeit des Ausdrucks, als sich in irgend einer früheren Uebersetzung „findet, eine größere Klarheit und Durchsichtigkeit der Sprache, wodurch Homer „allen gebildeten Ständen und besonders der Jugend näher gerückt wird, so „daß er nunmehr mit seinem eigentlichen poetischen Gehalt reiner auf sie wirken „wird; ferner ein ungemeiner Wohlklang der Sprache, durch eine durchaus „ungesuchte, ja bewußtlos entstandene Malerei in Wortklängen und Rhythmen „unterstützt.

„Wir glauben die Leser des Archivs auch auf diese Uebersetzungsprobe „dringend aufmerksam machen zu müssen, da die Lehrer des Deutschen nicht „minder als die der klassischen Sprachen dabei interessirt sind, daß wir möglichst „vollendete, auf der Höhe der gegenwärtigen Sprachentwicklung stehende Ueber„setzungen der Schul-Classiker bekommen."

Diesem Urtheile eines Mannes, dessen Stimme, sowohl in Gegenständen der alten wie der neueren Literatur eine gewichtige Autorität bildet, haben wir weiter nichts hinzuzufügen, als daß eine schöne Ausstattung und billiger Preis die Verbreitung des Buchs in den weitesten Kreisen unterstützen wird. —

Von demselben Verfasser wird in Kürze auch eine Uebersetzung von **Homer's Odyssee** erscheinen.

Frankfurt a./M.

J. D. Sauerländers Verlag.

PROSPECT.

Pädagogische Vierteljahrschrift.

Zeitschrift
für das
Gelehrte- und Realschulwesen.

Bisher: **Mittelschule.**

Da diese Zeitschrift mit dem Beginne des neuen Jahres 1847 nicht nur den Verleger und Verlagsort, sondern theilweise auch den Titel wechselt, so dürfen ihre Leser erwarten, daß die Redaktion von beiden Veränderungen Rechenschaft gebe; zugleich wird es ihr aber gestattet sein, über die bisherigen Zwecke und Leistungen der Zeitschrift, so wie über ihre fernere Tendenz sich mit dem pädagogischen Publikum zu verständigen.

Der Wechsel im Verlage geschieht nach gütlicher Uebereinkunft mit dem bisherigen Verleger, Herrn C. Mäcken in Reutlingen, und so sehr wir demselben für die aufopfernde Thätigkeit verpflichtet sind, mit welcher er sich um die Verbreitung der Zeitschrift seit ihrem Entstehen bemüht hat, so können wir es doch auch als günstiges Zeichen betrachten, daß dieselbe nun in den Sitz des süddeutschen Buchhandels einrückt, um so mehr, als wir uns von der neuen Verlagshandlung, Ebner und Seubert in Stuttgart, nicht weniger Umsicht und Thätigkeit versprechen dürfen. Daß eine Zeitschrift, zumal eine pädagogische, Opfer an Zeit und Geld erfordert, bis sie die gehörige Anerkennung und Verbreitung erlangt hat, ist so wenig ein Geheimniß, daß Hr. Dr. Mager, indem er sich gegen die offene Sprache der Mittelschule wiederholt mit der Behauptung brüstet, daß er seinem Verleger „auch nicht das Risiko eines Opfers" zumuthen möchte, die 4 ersten Jahre seiner Revüe ganz vergessen

haben muß. Um so mehr erkennen wir einerseits die Uneigennützigkeit an, welche Hr. C. Mäcken bei diesem Unternehmen bewiesen hat und mit der die neuen Verleger in dasselbe eingetreten sind, wie wir uns anderseits auch der vielfachen Anerkennung und der ziemlich weiten Verbreitung freuen, die unsre Zeitschrift in ihrem 2jährigen Bestehen schon gefunden hat, und von welcher aus wir auf steigende Theilnahme des pädagogischen Publikums rechnen dürfen.

Einer noch größern Verbreitung scheint nun allerdings, wie uns unsre norddeutschen Freunde versichern, der Titel „Mittelschule" im Weg gestanden zu sein, wie er auch schon dem unbekannten Verfasser einer sehr anerkennenden Beurtheilung in der Zeitschrift für Alterthumswissenschaft (1845, H. 3. Nr. 35.) bedenklich erschien; und wirklich müssen wir aus den vielen Zusendungen von Schulbüchern für die Volksschule schließen, daß derselbe an manchen Orten gänzlich mißverstanden wurde, so sehr wir im Vorwort des I. Jahrgangs (S. 4) und durch den Beisatz auf dem Titel diesem Mißverständniß vorzubeugen gesucht haben. In Süddeutschland sollte dies freilich nicht der Fall sein, wo z. B. in Baden der Name „Mittelschule" in unserem Sinn zur Bezeichnung aller zwischen der Volks- und der Hochschule stehenden Anstalten sogar officiell geworden ist. Gleichwohl mag auch diesseits des Thüringer Waldes eine Verwechslung mit Mittelklassen vorkommen, und da der Name nichts zur Sache thut, so verzichten wir (wenn auch ungern) auf die kürzeste Bezeichnung.

Im Uebrigen wird die Einrichtung der Zeitschrift ziemlich dieselbe bleiben, nur daß wir in Zukunft den Abhandlungen einen noch größeren Raum (circa 6—7 Bogen in jedem Heft* widmen werden, um den Fragen über Reform der Schule und über Methode eine noch ausführlichere und gründlichere Erörterung angedeihen lassen zu können. Beurtheilungen von Schulbüchern und pädagogischen Schriften und Berichte über Schulangelegenheiten, Vereine rc., werden mit kleinerer Schrift gedruckt und deßhalb nicht bedeutend verkürzt werden. Die Bogenzahl im Ganzen bleibt dieselbe.

* Im I. Jahrgang betragen die Abhandlungen durchschnittlich 6, im II. 4—5 Bogen von jedem Heft zu 10 Bogen.

Wenden wir uns nun zu den innern Angelegenheiten der Zeitschrift, so läßt sich ihre bisherige Tendenz mit wenigen Worten so ausdrücken: in Beziehung auf die Gestaltung der Gelehrtenschule ist sie, bei aller Meinungsfreiheit der einzelnen Sprecher, vorwiegend conservativ, indem sie die Gelehrtenschule möglichst von den ihr neuerdings aufgedrungenen Pensen wieder zu befreien, oder diese wenigstens auf das richtige Verhältniß zu den Hauptfächern zu reduciren sucht, überall aber das Princip der klassischen Bildung festhält, so sehr sie andererseits eine zeitgemäßere Auffassung des Zwecks der Gelehrten-Schule zur allgemeinen Anerkennung zu bringen bemüht ist. Die Realschule dagegen will sie zur Humanitätsschule erheben, wobei die Differenzen über das leitende Princip des Unterrichts oder das dominirende Fach den freiesten Spielraum hatten. In Beziehung auf die Methode dringen alle Mittheilungen, Abhandlungen sowohl als Recensionen, entschieden auf den Fortschritt zu einem geistbildenden rationellen Unterricht.

Daß im I. Jahrgang vorzugsweise die württembergischen Zustände zur Besprechung kamen, hatte seinen natürlichen Grund in der Entstehung der Zeitschrift; zugleich ging aber die Redaktion von der Ansicht aus, daß die allgemeinen Fragen am Nächsten und Bekannten am gründlichsten erörtert werden können, ohne daß sie deßhalb die Rücksicht auf andere Zustände und Interessen hintansetzen wollte. Damit hängt zusammen, daß die Realschule in beiden Jahrgängen eine ganz besondere Berücksichtigung fand, weil ihre Organisation in unserm Lande immer noch eine Tagesfrage bildet.

Als einen das Allgemeinnothwendige am Besonderen demonstrirenden Aufsatz dürfen wir z. B. den von Märklin im 2. Heft des II. Jahrgangs bezeichnen, die „Mißstände des gegenwärtigen Gymnasialunterrichts," womit ein anderer die „Anfechtungen des Humanismus" von Kapff zu vergleichen ist. Rechnen wir diese und einige andere Abhandlungen und Recensionen, namentlich die von Bäumlein und Schwarz in Ulm, ferner von einem mit ††† bezeichneten namhaften Philologen und Schulmann und andere zu derjenigen Richtung in der Zeitschrift, welche den wesentlichen Charakter des Gymnasiums conserviren



will, so vertritt die das Princip im Allgemeinen fassende Abhandlung von Lübker in Schleswig (II. 4), und der auch von Dr. Seyffert in der Vorrede zu seinem „Uebungsbuch für Secunda" (Brandenburg 1846) angezogene — Aufsatz über lateinische Stylübungen (II, 1.) die andere Seite, wonach wir den Zweck des Gymnasiums nicht in den materiellen Gewinn einer fertigen Handhabung der lateinischen Sprache, sondern in die geistige Gymnastik überhaupt, speciell in die Bildung zur Humanität auf der Grundlage des klassischen Alterthums setzen, zu welcher die Sprachkenntniß nur die Vorschule ist.

In Beziehung auf den klassischen Sprachunterricht ist durch unsere Zeitschrift, selbst nach dem Geständniß eines übelwollenden Recensenten in der Mager'schen Revüe, eine Principfrage angeregt worden: ob bei der Auswahl der Lektüre die Form (Klassicität) oder der Stoff normgebend sein solle. Wenn Hr. Mager oder sein Recensent * die Frage damit entscheiden will, daß er antwortet: Beides; so beweist er damit nur, daß er den Gegenstand der Frage gar nicht kennt, denn darüber sind auch die entgegengesetzten Ansichten einig, daß man, wo es möglich ist, beides berücksichtige. Wenn also Herodot die Perserkriege in attischem Dialekt oder nur Xenophon seine Hellenika so einfach, klar und korrekt wie die Anabasis geschrieben hätte, so wäre man nicht im Streit über die Auswahl einer griechischen Chrestomathie. So wie aber jetzt die Sachen stehen, hat man sich für das Eine oder Andere zu erklären. ** Im Princip, abgesehen von besondern Rücksichten, sind nun fast alle Schulmänner, die man

* Wenn anders es noch den Namen Recension verdient, wenn ein Ungenannter eine Bücheranzeige dazu benützt, um, statt auf den Inhalt des Buches einzugehen, dem Verfasser gegen die offenkundigsten Belege, wie sie die Mittelschule gibt, gemeine Triebfedern zu unterlegen. Man hat von vielen Seiten einen gewissen Privatdocenten genannt. Gleichgültig; aber die Polemik der Revüe gegen die Mittelschule ist damit in ein schmutziges Stadium eingetreten.

** Unsere württembergische Studienbehörde hat nach Einholung von Gutachten unserer namhaftesten Philologen und Schulmänner die Wahl zwischen den zwei, nach den verschiedenen Principien des reinen Klassicismus und des Realismus bearbeiteten Chrestomathien den Lehrern überlassen: mehrere der bedeutendsten Anstalten des Landes haben sich für das erstere

darüber hört, für den Grundsatz der reinen Klassicität der Sprache, und die Antikritik des Hrn. Schmid (Mittelschule II. 2. S. 280 flg.) war ihrer ganzen Haltung nach, sofern sie nicht sowohl eine selbstständige Abhandlung, als vielmehr die Vorrede zu einem Buch ist, nicht geeignet, eine andere Entscheidung herbeizuführen. Die Zeitschrift wird deßhalb so lang bei dem aufgestellten Grundsatz beharren müssen, als nicht durch unzweideutige Beweise aus der Erfahrung, die Unzweckmäßigkeit desselben in der Anwendung auf den Unterricht dargethan wird.

Wenn die Zeitschrift in Beziehung auf die Realschule im Allgemeinen die Tendenz verfolgt, sie zur Humanitätsschule auf der Grundlage der neuen Zeit und der modernen Bildungsmittel zu erheben, so hat in der Frage über das dominirende Unterrichtsfach, scheinbar gegen die im Vorwort des I. Jahrg. ausgesprochene Ansicht, diejenige Richtung in ihr die Oberhand gewonnen, welche den Sprachunterricht, vorzugsweise den der Muttersprache, dafür verlangt. Wir verweisen hiefür nur auf die Abhandlungen von Prof. Seeger im 1. und 3. Heft des II. Jahrgangs. Scheinbar, sagen wir, weil im Prospekt zwar die Mathematik für die „eigenthümliche Lehrwissenschaft" der Realschule in ihrer vollständigen Organisation erklärt, dieses jedoch nur in dem Sinn eines charakteristischen Merkmals ihres Bildungszwecks gemeint ist, wobei die sprachliche Ausbildung zu ihrem vollen Rechte kommen muß. Denn den Sprachunterricht, die Grammatik und die Stylistik überhaupt, hat die Realschule mit der Gelehrtenschule gemein, und zwar für die formelle Bildung in ziemlich gleicher Weise mit der letzteren.

Ganz besonders hat die Zeitschrift ihre Aufgabe, die rationelle Methodik zu fördern, sowohl im Allgemeinen als in Beziehung auf die einzelnen Fächer verfolgt, und namentlich neueren Methoden, wie der Ruthart'schen, der Robertson'schen u. a., eine ausführlichere Erörterung gewidmet; so wie sie anderseits in Absicht auf Methode und Wahl der Lehrbücher die Freiheit des

---

Princip entschieden, namentlich die Gymnasien zu Stuttgart, Heilbronn, die Lyceen zu Tübingen, Ludwigsburg 2c., so wie auch schon auswärtige Schulen die „Chrestomathie aus Xenophon" unter ihre Lehrbücher aufgenommen haben.

Lehrers innerhalb der gesetzlichen Schranken ernstlich gewahrt hat. Was über die Methode in einzelnen Fächern gesprochen wurde (von Bäumlein über das Griechische, von Seeger und Wacker über den deutschen, von Gruner, Wildermuth u. A. über den französischen, von Kapff, Reuter und Wildermuth über den mathematischen, von Bokshammer über den geschichtlichen, von Reuter und dem Herausgeber über den geographischen u. s. w.), hat sich vielfacher Zustimmung zu erfreuen gehabt und ist wohl auch sonst nicht ohne anregende Wirkung geblieben.

Auch die Pädagogik im weiteren Sinne hat ihre Vertreter gefunden (Curtman über die Stellung der Schullehrerseminarien zu den übrigen höhern Lehranstalten, Hassenstein über Töchterschulen, der Herausgeber über die Jesuitenschulen u. A.); ebenso die Vorbildung der Lehrer (Ammermüller über die Vorbildung der Reallehrer, und Berichte des Herausgebers), die Organisation der Anstalten, Einrichtung der Prüfungen u. s. w. (Bäumlein, Walz, Schwarz, Kapff, Kern, Dienger und der Herausgeber); insbesondere ist auch einem neuerdings erst in seiner Wichtigkeit erkannten Unterrichtszweig, dem Turnen, theils in Abhandlungen, theils in Berichten und Vorschlägen alle Aufmerksamkeit gewidmet worden.

Endlich würde es gewiß auffallen und die Leser vielleicht auf den Gedanken bringen, als ob etwas vorgefallen, als ob man vielleicht durch Schaden klug geworden sei, wenn ein Fach nicht berührt würde — die Religion. — Die Zeitschrift wurde eröffnet mit einem Aufsatz, der allerdings ein Glaubensbekenntniß enthielt und enthalten sollte; aber — wohl zu merken — kein theologisches, sondern ein pädagogisches. Es ist darin der Grundsatz aufgestellt, daß alle Fächer auf gleiche oder wenigstens nicht widersprechende Weise behandelt werden müssen. Daß von diesem Grundsatz aus verschiedene Ansichten über den Religionsunterricht nach Form und Inhalt möglich sind, ist klar; und wenn dieser Gegenstand indeß von keiner Seite her in der Zeitschrift selbst behandelt wurde, so kann dies einen doppelten Grund haben: entweder wollte man nicht mit der Redaktion in offenen Widerspruch kommen, oder wollte man vielleicht nicht — zum Ritter

werden. So wurde denn die Sache nur in pietistischen Zeitschriften zur Sprache gebracht; wie? — versteht sich von selbst; auf keinen Fall so, daß darauf geantwortet werden durfte. — So lange aber die Religion Unterrichtsfach im Lektionsplan unsrer Schulen ist (also unterschieden von Confirmandenunterricht), so muß auch eine pädagogische Zeitschrift ihre Spalten der Besprechung dieses Faches öffnen; oder sollte es wirklich wahr sein, daß es bedenklich ist, in solchen Dingen seine Meinung offen zu sagen, und daß man klüger daran thut, reinen Mund zu halten, bis die kirchlichen Differenzen ausgeglichen, oder die Unmöglichkeit, sie auszugleichen, anerkannt ist? Die Redaktion ist nicht dieser Ansicht und hat durch Aufnahme von Beurtheilungen einiger Lehrbücher der Religion, die von einem ganz verschiedenen Standpunkt gegeben sind, bewiesen, daß sie auch in diesem Punkte nicht von Befangenheit geleitet wird.

Der Leser wird billigerweise diesen Rückblick nicht als Ostentation, sondern als schuldige Rechenschaft ansehen. Die Redaktion glaubte ein Bild von ihrem Wirken und Streben geben zu müssen, um das Publikum zu fernerer und gesteigerter Theilnahme zu veranlassen, und konnte dieses nicht wohl treuer geben, als wenn sie die verschiedenen Arbeiten nach der Verschiedenheit ihrer Gegenstände mit Andeutung ihrer Richtung selbst aufzählte. Daß sie ihrer Aufgabe, „die weitere Entwicklung der Gelehrten- und Realschule im weitesten Umfang * durch Fortschritt und Reform, so wie eine rationelle Unterrichtsmethode durch alle Fächer zu befördern," auch fernerhin und mit vermehrten Kräften nachzukommen trachtet, mag der Inhalt des vorliegenden 1. Heftes des neuen Jahrganges beweisen, welcher, neben methodischen Abhandlungen und Erörterungen von Curtman, Kalisch, Eckstein u. A. über den sprachlichen Unterricht, insbesondere der Diskusion über das Princip der niedern Realschule oder Bürgerschule eine neue Wendung gibt und einen sonst minder beachteten Zweig, den Zeichnungsunterricht, einer durchgreifenden Kritik unterzieht. Zunächst wird nun die in Norddeutschland

* Daß wir in diesem Sinn auch fernerhin die höhere Töchterschule neben die Bürgerschule stellen und auch ihr unsere Aufmerksamkeit zuwenden, wird bei ihrer allseits anerkannten Wichtigkeit und ihrem wohlbegründeten Streben nach einer öffentlichen Stellung keiner weitern Rechtfertigung bedürfen.



vielfach erwogene Frage über die Reform des Gymnasiums, namentlich sein Verhältniß zum Realgymnasium (Beger, Freese, Köchly) noch weiter zur Sprache kommen müssen, wozu wir besonders den norddeutschen Collegen die Spalten der Zeitschrift eröffnen; ebenso die zum Theil schon besprochene Frage: ob Realschule oder Realgymnasium; denn darauf führt auch der in Meißen begonnene Streit über Ausschließung des Lateins aus der Realschule, wenn er in höherer Bedeutung gefaßt wird. — Eine das gesammte Schulwesen und die ganze Nationalerziehung betreffende Frage bringt endlich der Herausgeber, angeregt durch viele vereinzelte Stimmen, in vorliegendem Heft zur Sprache, die allerdings noch eine vielseitige Betrachtung und Erwägung erheischen mag, um zur Entscheidung reif zu werden. Es ist die Vereinigung des ganzen elementaren und höheren Schulwesens unter Einer Organisation, Einer leitenden Behörde und zu Einem Zweck, einer harmonischen Nationalbildung.

Indem wir nun die Schulmänner im Norden und Süden Deutschlands, denen die Besprechung dieser Angelegenheiten durch Beruf und Neigung nahe gelegt ist, aufs Neue zur Theilnahme an einem gemeinschaftlichen Organ einladen, das in der bezeichneten Weise die Interessen der Gelehrten- und Realschule gleichmäßig und von verschiedenen Seiten mit Freimüthigkeit und Gründlichkeit zu besprechen bestimmt ist, glauben wir, daß die bisherige Haltung dieser Zeitschrift nach Ausdruck und Gesinnung und ihre Unpartheilichkeit in Beurtheilung literarischer Erscheinungen die genügendste Empfehlung sein dürfte.

Die Redaktion.

Vorstehende „Pädagogische Vierteljahrschrift" wird in 4 regelmäßig erscheinenden Heften à 10 Bogen, zum Preise von 5 fl. 24 kr. oder 3 Thlr. 10 Sgr. pro Jahrgang ausgegeben; alle Buchhandlungen Deutschlands, der Schweiz, der K. K. österr. Staaten nehmen Bestellung darauf an. —

☞ Beiträge oder Recensionsexemplare aus Norddeutschland bitten wir durch Beischluß des Herrn Buchhändlers K. F. Köhler in Leipzig an uns gelangen zu lassen.

Stuttgart, im Dezember 1846.

Verlagshandlung von Ebner & Seubert.

Bei
P

Unt
beig
ber
mit
der

Höh
B.
unsr
wah

Aeq
Rek
und
eine
c) b
orth

Apparat wirklich weit mehr in sich
bekannte Tellurien und Planetar-
Erd- und Himmelskunde als sehr
Stuttgart im Fel

Der Weltglobus des Herr
Er enthält reichen Stoff zur Bel
über den gewöhnlichen Armillen
eingetheilte Kreise enthält und dah
auch dem Maß nach. Der Unterze
unmittelbarer oder mittelbarer dur
die Hauptsache halte, der jeweilig
astrognostische und kalenderhafte F
es sich von selbst, daß durch diesen
und Kräfte Bezug hat, natürlich n
Stuttgart den 20

Herr Braun hat dem U
Versinnlichungen der Gesetze und E
demselben bezeugt werden, daß der
Händen eines tüchtigen und gewand
darzustellen und somit manche für
Preis des Apparates erscheint gege
Stuttgart den 1.

Herr Seminarlehrer Br
Weltglobus zu zeigen und Belehrung
erschrack ich, und mit mir meine ga
auf einmal unsern Augen darstellten
Unterrichtsmittels überzeugen. —
zeigte an jedem derselben diese oder
endlich das Ganze — und nun ohne
Mit Recht darf dieser We
ist nur zu bedauern, daß der große
konnte, damit auch weniger bemitte
bleiben dürfte.
Nürtingen den 3.

Mit Vergnügen bezeugen
von ihm gefertigte Weltglobus — ei
umfassenden und in die Sache ein
Geographie sehr geeignet ist.
Nürtingen den 6.

vereinigt und das Ganze glücklicher darstellt, als alle dem Unterzeichneten
ien, und deswegen den Schulen so wie überhaupt allen Freunden der
belehrend mit Zuversicht empfohlen werden darf.
›ruar 1847.

F. W. Klumpp.

n Braun ist ein durchdachtes und gelungenes Unternehmen zu nennen.
:hrung und Veranschaulichung der astronomischen Lehren. Er steht weit
oder Darstellungen der Kreise der scheinbaren Himmelskugel, weil er
·r die astronomischen Verhältnisse nicht blos der Art nach gibt, sondern
ichnete hat sich durch die Anschauung überzeugt, daß vorstehende Lehren
h besagten Apparat dargestellt werden. Vor allem kann, was ich für
e Stand von Sonne, Mond und Fixsternen auf eine für geographische,
ragen höchst befriedigende Art daraus ersehen werden; dagegen versteht
, wie durch jeden andern Apparat, bei Allem was auf Bewegungsgesetze
ur sehr mittelbar der Anschauung nachgeholfen werden kann.
. Februar 1847.

Professor Dr. Reuschle.

nterzeichneten seinen Weltglobus und die mittelst desselben auszuführenden
rscheinungen aus der mathematischen Geographie vorgezeigt, und es kann
Apparat nicht nur sehr sinnreich ausgeführt, sondern auch unter den
ten Lehrers ganz geeignet ist, jene Erscheinungen und Gesetze anschaulich
diesen Zweck gefertigte, meist kostspieligere Apparate zu ersetzen. Der
nüber dem, was mittelst desselben geleistet werden kann, sehr billig.
März 1847.

Oberstudienrath Kapff.

aun hatte vor etlichen Tagen die Güte meinen Zöglingen *seinen*
gen aus der mathematischen Geographie rc. damit zu verbinden. Anfangs
nze Schule über die Menge von Kreisen, Ringen und Punkten, die sich
:, bald aber durfte ich mich von der großen Zweckmäßigkeit dieses neuen
Mit Leichtigkeit zerlegte Hr. Braun den Apparat in einzelne Stücke,
jene Lehre, fügte Theil an Theil, um neue Begriffe zu entwickeln, bis
Sorge zu erregen — wieder da stand.
ltglobus insbesondere auch den Realschulen empfohlen werden, und es
r Genauigkeit der Arbeit wegen der Preis nicht niedriger gestellt werden
lten Anstalten ein so herrliches Anschauungsmittel nicht länger entzogen

März 1847.

Ober-Reallehrer Tröster.

die Unterzeichneten dem Herrn Seminarlehrer Braun dahier, daß der
ne Frucht längeren Nachdenkens — äußerst sinnreich gefertigt und zur
ehenden Veranschaulichung der verschiedenen Lehren der mathematischen

1847.







